

HOCHSCHULE MITTWEIDA - ROSSWEIN

Fakultät Soziale Arbeit

Masterarbeit

Thema:

Depressionen im Kindes- und Jugendalter: Entstehung und Umgang
von Depressionen im deutschen Schulsystem

Eingereicht von:

Alexander Reichel: Matrikel 25979

Erstprüferin: Prof. Dr. phil. Barbara Wedler

Zweitprüfer: Prof. Dr. phil. Stephan Beetz

Abgabedatum: 29.06.2012

Reichel, Alexander

Depressionen im Kindes- und Jugendalter: Entstehung und Umgang von Depression im deutschen Schulsystem. 62 Seiten.

Roßwein, Hochschule Mittweida / Roßwein (FH), Fakultät Soziale Arbeit,
Masterarbeit, 2012

Referat:

Die Masterarbeit befasst sich mit der Einflussnahme der Schule auf die Entstehung von Depression bei Kindern und Jugendlichen. Dabei wird die Entstehung von Depression im ersten Teil allgemein betrachtet.

Aufgrund von Literaturrecherchen wird die Funktion der Schule betrachtet und welche Möglichkeiten und Voraussetzungen die Kinder und Jugendlichen im deutschen Schulsystem haben. Ausgehend von der Zieldefinition werden die subjektiven Wahrnehmungen von Schule dargestellt, wobei insbesondere die Lebensphase der Jugend fokussiert wird. Des Weiteren wird die Einflussnahme der Schule auf die Psyche untersucht. Abschließend wird dann das Thema im Fazit zusammengefasst und einer kritischen Reflexion unterzogen.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	1
1.1	Problemstellung	1
1.2	Aufbau der Arbeit	3
2.	Erscheinungsformen von Depression bei Kinder und Jugendlichen	4
2.1	Klassifikation und Symptomatik	4
2.2	Epidemiologie	10
2.3	Komorbidität	13
3.	Ätiologie der Depression bei Kindern und Jugendlichen	14
3.1	Psychologische Erklärungsmodelle	14
3.1.1	Kognitiv-behaviorale Modelle	14
3.1.2	Psychoanalytische Modelle	17
3.1.3	Das lerntheoretische Modell	18
3.2	Biologische Faktoren	21
3.3	Die umweltbedingten Einflüsse im gesellschaftlichen Kontext	22
4.	Schule, Gesellschaft und Depression	25
4.1	Die Konzeption des deutschen Schulsystems	25
4.2	Der Sinn der Schule und die subjektive Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen	30
4.3	Die Lebensphase Jugend	39
4.4	Schule und psychische Befindlichkeit	46
4.5	Präventionsmöglichkeiten	57
5.	Fazit	60
6.	Anlagen	63
7.	Literaturverzeichnis	64

1. Einleitung

1.1 Problemstellung

Traurigkeit, Hilflosigkeit und Angst, Gefühle der Überforderung und des Versagens stellen im Leben eines jeden Menschen, so auch für Kinder und Jugendliche, besonders belastende Erfahrungen dar. Auch wenn es sich um gelegentliche Stimmungstiefs handelt, wird im Kontext einer depressiven Erkrankung die Dauerhaftigkeit und Intensität eines solchen Tiefs eine bedeutende Rolle zugesprochen. Vor allem bei Kindern und Jugendlichen können in einem depressiven Zustand weitere Beeinträchtigungen einhergehen. Depressionen (lateinisch: „deprimere“= herunter-, niederdrücken) sind insgesamt sehr viel mehr als gelegentliche Stimmungstiefs im Alltagsstress oder die „Depri-Phase“ im Jugendalter. Depressive Kinder und Jugendliche haben oft große Mühe, den täglichen Anforderungen in Familie, Schule und Freizeit zu entsprechen. Der erlebte Misserfolg kann zur sozialen Isolierung und der Nichtbewältigung von Aufgaben führen als Konsequenz zu weiteren emotionalen Belastungen und verschlechtern die ohnehin beeinträchtigte Befindlichkeit. Die Geschichte der Anerkennung und näheren Erforschung von Depression bei Kindern und Jugendlichen ist noch relativ jung, dennoch gilt seit den 80er Jahren, dass Depression keine Altersgrenzen kennt und die Form und Ausprägung depressiver Merkmale mit der des Erwachsenenalters in überwiegenden Teilen übereinstimmt.

Derzeit leiden etwa vier Millionen Menschen in Deutschland an Depressionen und die Tendenz ist steigend. Laut einer Prognose der Weltgesundheitsorganisation wird im Jahr 2030 die Depression in den Industrienationen die häufigste Krankheit sein. Nach einem Report der Allianz zufolge verursacht diese Erkrankung in Deutschland jährlich einen volkswirtschaftlichen Schaden von 22 Milliarden Euro, da depressive Arbeitnehmer nicht so produktiv sind wie ihre gesunden Kollegen.¹

Auch bei Kindern und Jugendlichen findet eine Verschiebung von akuten zu chronischen sowie von somatischen zu psychischen Erkrankungen statt. Diese Erkenntnisse stellt eine große Herausforderung für die Gesundheitsförderung und Prävention dar. Infolgedessen beschäftigen sich einzelne Krankenkassen mit dieser

¹ <https://www.allianzdeutschland.de/news/news-2011/13-04-11-depression-kostet-volkswirtschaft-bis-zu-22-mrd-euro/> [Stand: 05.06.2012]

Thematik und investieren auch sehr stark in Forschungsprogramme. Erst im Jahr 2011 veröffentlichte die deutsche Angestellten Krankenkasse (DAK) zusammen mit der Leuphana Universität Lüneburg eine Studie im Rahmen der Initiative „Gemeinsam gesunde Schule entwickeln“. Diese Studie zeigt, dass depressive Stimmungen unter Schülerinnen und Schülern sehr verbreitet sind. Weitere Erkenntnisse über die Schule liefert die 2. World Vision Kinderstudie aus Deutschland. Demnach zeigt sich, dass das schulische Wohlbefinden im Vergleich zum familiären und zum Wohlbefinden im Freundeskreis insgesamt schlechter ausfällt. Ferner sinkt mit zunehmendem Alter das schulische Wohlbefinden.

Aus den bisherigen Überlegungen geht hervor, dass es sich bei der Depression im Kindes und Jugendalter durchaus um ein aktuelles und häufiges Phänomen handelt. Da sich dieses Phänomen zunehmend zu einer Volkskrankheit entwickelt und in den letzten Jahren immer mehr Studien, im Kontext der Schule, über Depression im Kindes- und Jugendalter erschienen sind, soll hier der Frage nachgegangen werden: Welchen Einfluss die Schule bei der Entstehung von Depression im Kindes und Jugendalter haben kann? Diese Arbeit möchte einen Beitrag zur Reflektion der Umstände im deutschen Schulsystem und der einhergehenden Belastungen im soziologischen und psychologischen Rahmen leisten.

Für die Zielstellung dieser Arbeit, muss zuerst die Krankheit Depression mit ihren Ursachen und Entstehungsformen beleuchtet werden. Des Weiteren muss das Schulsystem in seiner Selbstverständlichkeit betrachtet werden. Also welchen Sinn eine Gesellschaft der Schule gibt und welche Funktion sie folglich ausüben muss. Zudem muss erörtert werden, welchen Einfluss die Schule auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen haben kann und wie die Schülerinnen und Schüler die Schule wahrnehmen.

In den folgenden Kapiteln wird zu erkennen sein, dass es sich bei Depression um ein sehr komplexes und vielschichtiges Phänomen handelt. Folglich kann daher nur auf ausgewählte Formen und Ursachen eingegangen werden. Je nach Schulform und eigener Befindlichkeit variieren die Voraussetzungen für eine depressive Erkrankung. Ferner sollte angenommen werden, dass sich Verlauf und Ursache einer Depression von Fall zu Fall unterscheiden können. Aus diesen Gründen liegt es nahe, so weit es die Forschungslage zulässt, Ansätze für den Zusammenhang von Schule und Depression aufzuzeigen.

Wegen der überschaubaren zur Verfügung stehenden Quellen und vor dem Hintergrund der Komplexität der Thematik und den sich daraus ergebenden notwendigen Einschränkungen hat diese Arbeit keineswegs den Anspruch, das Thema Depression und Schule erschöpfend zu behandeln oder endgültige Ergebnisse bzw. Lösungen zu liefern. Diese Arbeit versteht sich vielmehr als ein Versuch, das heutige Schulsystem im Kontext der Entstehung von Depression zu reflektieren, denkbare Möglichkeiten des Umgangs in der Schule mit dieser Krankheit aufzuzeigen und möglicherweise Hypothesen für eine weitergehende Auseinandersetzung zu entwickeln.

1.2 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in einen ersten Bereich, welcher sich mit den Ursachen und Formen von Depression bei Kindern und Jugendlichen befasst. Anschließend wird die altersbedingte Häufigkeit und die geschlechtsbedingte Verteilung von Depression im Kindes- und Jugendalter betrachtet. Folglich wird die Komorbidität bzw. Überschneidung mit weiteren Störungen behandelt. Nachdem geklärt wurde, was Depression ist und wie häufig sie vorkommt, soll im weiteren Verlauf auf die Ursachen eingegangen werden. Da hier sehr viele und unterschiedliche Ansätze in Frage kommen, welche für sich genommen aber keine vollständige Erklärung für die Krankheit liefern können, soll der Versuch unternommen werden, eine Auswahl der wesentlichen Faktoren zu treffen. Aus psychologischer Sicht soll vornehmlich auf kognitiv-behaviorale, psychoanalytische und lerntheoretische Ansätze eingegangen werden, welche in dieser Arbeit der Ätiologie am ehesten entsprechen. Danach werden die biologischen Erklärungsansätze betrachtet. Hinsichtlich der umweltbedingten Faktoren soll insbesondere auf die Rolle von Familie und Gesellschaft eingegangen werden. Die bisher genannten Grundlagen zu den Formen und Ursachen von Depression bei Kindern und Jugendlichen sollen das Fundament für eine weiterreichende Diskussion bieten.

Im zweiten Teil der Arbeit soll zunächst die Konzeption durch ausgewählte Bildungsbereiche des deutschen Schulsystems betrachtet werden. Dies soll Aufschluss über die gegenwärtigen Strukturen geben, in denen Kinder und Jugendliche neben der Familie die meiste Zeit des Tages verbringen. Anschließend wird unter 4.2 im soziologischen Kontext die gesellschaftliche Legitimation von Schule untersucht werden, welche Funktion sie ausübt, ob sie als Sozialisationsinstanz zu verstehen ist und welche subjektive Bedeutung sie für die Kinder und Jugendlichen haben kann. Die

Auswahl für die Jugendphase im darauffolgenden Kapitel (4.3) beruht auf deren Komplexität die im Laufe des Kapitels erörtert wird. Eine genauere Betrachtung dieser Lebensphase soll Erkenntnisse über die Anforderungen für die Lebensbewältigung der Jugendlichen liefern und im Kontext von Depression, die hohe Brisanz dieser Lebensphase diskutieren. Dennoch werden die Kinder in der Gesamtbetrachtung mit berücksichtigt. Danach soll unter 4.4 die Einflussnahme von Schule auf die Persönlichkeit und Psyche der Schülerinnen und Schüler analysiert werden. Hierbei sollen die möglichen Faktoren für eine depressive Erkrankung beleuchtet werden. Zusätzlich wird die schulische Situation der bereits erkrankten Kinder und Jugendlichen betrachtet. Im letzten Kapitel der Arbeit, wird mit Hilfe eines Beispiels die Funktion und Notwendigkeit von Prävention betrachtet.

2. Erscheinungsformen von Depression bei Kindern und Jugendlichen

2.1 Klassifikation und Symptomatik

Allgemein äußert sich eine Depression durch niedergedrückte Stimmung als Reaktion auf eine negative Erfahrungen oder Enttäuschung. Solch eine „traurige“ Phase ist meist nach Stunden oder auch Tagen vorbei und die Menschen erwarten von sich selbst und ihrem Umfeld, dass solch eine Phase mit Aktivität und Anstrengung durchgestanden wird.

Im Gegensatz zu dieser allgemeinen Beschreibung steht die klinische Depression (depressive Störung), sie ist dadurch gekennzeichnet, dass sie nicht so einfach (aus eigener Kraft) kontrolliert werden kann. Bei einer klinischen Depression bleibt über einen längeren Zeitraum eine Reihe von Symptomen stabil und damit ist die Beeinträchtigung der Betroffenen unabdingbar, währenddessen die Dauerhaftigkeit und Intensität eines depressiven Zustands bei Kindern und Jugendlichen einen hohen Stellenwert hat und es zu zusätzlichen Beeinträchtigungen kommen kann (vgl. Essau 2002, 17).

Erst wenn die negative Stimmung zu Verhaltensbeeinträchtigungen führt und über längere Zeit andauert, kann möglicherweise von einer depressiven Störung mit klinischer Bedeutsamkeit gesprochen werden. Eine Störung definiert sich in diesem Kontext als gestörte Form von normalen Verhaltensweisen, bedeutet eine Abweichung von normalen Verhaltensformen (vgl. Nevermann & Reicher 2009, 11 f.).

Die Symptome einer Depression im Kindes- und Jugendalter sind vielfältig und vor allem durch alters- und entwicklungsbedingte Ausprägungen gekennzeichnet (Nevermann & Reicher 2009, 12). Da im Einzelfall unterschiedliche Merkmale und Symptome die Depression kennzeichnen, ist eine einheitliche Definition der Depressionen sehr schwierig. Weil das Erscheinungsbild bei Kindern und Jugendlichen vielseitig und heterogen ist (vgl. Groen & Petermann, 427). Dennoch zeigt sich in der einschlägigen Literatur summa summarum eine Vergleichbarkeit der Erläuterungen und Definitionen von depressiven Störungen im Kindes- und Jugendalter. Hierbei liefern Groen & Petermann (2008) im klinischen Kontext eine Definition der Kernsymptome einer Depression bei Kinder und Jugendlichen:

- Eine andauernde deutliche emotionale Niedergeschlagenheit, Traurigkeit oder depressive Verstimmung, bei Kindern und Jugendlichen auch eine erhöhte Reizbarkeit,
- Die eingeschränkte Möglichkeit, Freude, Lust und Interesse zu empfinden (Anhedonie) sowie
- Ein verminderter Antrieb, weniger Aktivität oder eine leichtere Erschöpfung und Ermüdbarkeit (Antriebslosigkeit) (Groen & Petermann 2008, 428).

Ferner lassen sich die klinischen Merkmale einer Depression in vier Kategorien einteilen:

- **Stimmung (Affekt):** traurig, niedergedrückt, unglücklich, leer, besorgt, reizbar.
- **Kognition:** Verlust von Interesse, Konzentrationsschwierigkeiten, geringes Selbstwertgefühl, negative Gedanken, Unentschlossenheit, Schuldgefühle, Suizidgedanken.
- **Verhalten:** psychomotorische Verlangsamung oder Erregung, Weinen, sozialer Rückzug, Abhängigkeit, Suizid.
- **Somatisch (körperlich):** Schlafstörungen (Schlaflosigkeit oder vermehrtes Schlafbedürfnis), Müdigkeit, verminderter oder gesteigerter Appetit, Gewichtsverlust oder -zunahme, Schmerzen, Störungen des Verdauungstraktes, Libidoabnahme (Essau 2002, 17).

Diese vier Kategorien können auch als differenzierte Subsysteme in einem System, im Individuum selbst, betrachtet werden, da die Symptomatik einer depressiven Störung sich im Laufe der Entwicklung in den genannten Kategorien unterschiedlich konzentriert.

Die Unterscheidung dieser Systeme ist sinnvoll, weil damit mögliche Symptome beim Kind gezielter beobachtet werden können. Zumal die Betroffenen im Kindesalter eher somatische Beschwerden erleben und je älter die Kinder werden, desto stärker verbreiten sich die depressiven Symptome in den Bereich der Kognition. Die Darstellung der unterschiedlichen Bereiche bzw. Systeme soll als Verdeutlichung dienen, weil es sich hierbei um ein miteinander verbundenes, sich gegenseitig beeinflussendes Gesamtsystem handelt. Wenn ein Kind körperliche Beschwerden hat, beeinflusst das auch den emotionalen Zustand (vgl. Nevermann & Reicher 2009, 21). Auch Groen und Petermann erläutern zu den genannten Kernsymptomen die genannten vier Ebenen mit weiteren Störungsmerkmalen in den unterschiedlichen Bereichen des Erlebens und Verhaltens. Zudem werden die Formen der Bewältigung der genannten Symptome in externalisierenden-, internalisierenden- und expansiven Störungen unterschieden. Weil meist depressive Kinder und Jugendliche nach außen sich weniger auffällig zeigen und somit die Symptome aus dem Verhalten schwieriger zu deuten sind (vgl. Groen & Petermann 2008, 428).

In der folgenden Abbildung verdeutlicht Hurrelmann (2007) diese drei Formen von Bewältigung die eine schlüssige und psychosoziale plausible Lösung von Belastungslagen und Problemkonstellationen darstellen sollen:

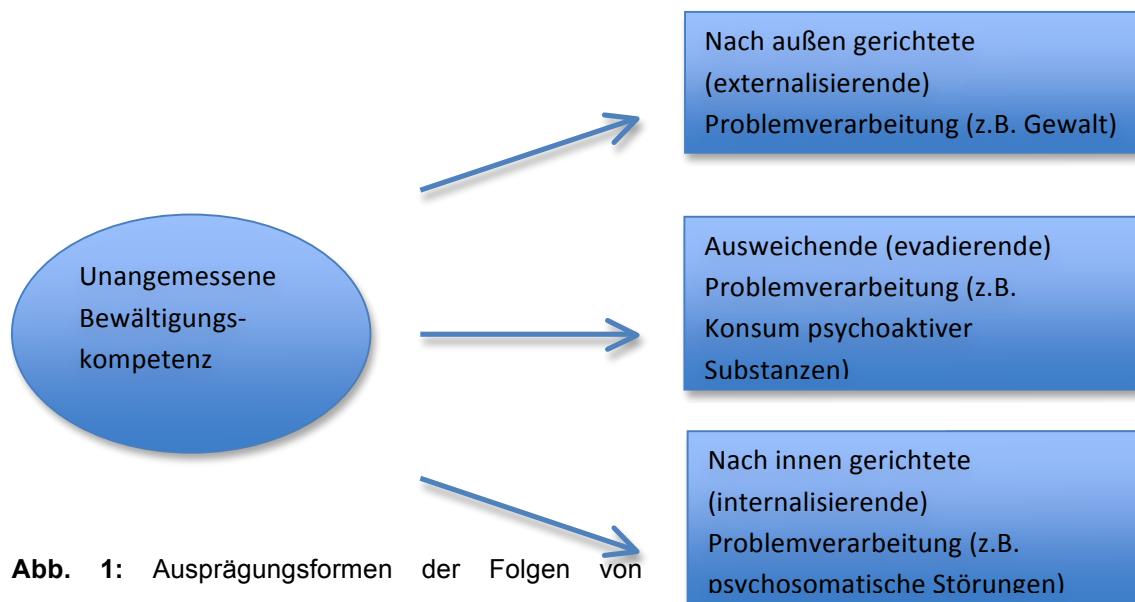


Abb. 1: Ausprägungsformen der Folgen von unangemessener Bewältigung (Hurrelmann 2007, 162)

Diese Abbildung soll verdeutlichen, dass sich Kinder und Jugendliche selber schwer helfen können. Sie weichen Problem und Belastungen aus und sind meist nicht in der Lage, die Probleme, aus eigener Kraft mit ihrer Ursache zu bearbeiten. Der Angriff (Gewalthandlungen) oder Rückzug (Isolationshaltung) der Verhaltensweisen und der damit verbleibenden Arbeit der Persönlichkeit bewirken auf Dauer negative Dynamiken für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes oder Jugendlichen (vgl. Hurrelmann 2007, 162 ff.). Mit welchen Ursachen und Risiken die Kinder und Jugendlichen mit einer depressiven Störung konfrontiert sind und wie sich das auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirken kann, wird in den folgenden Abschnitten analysiert. Zunächst soll die Klassifikation von Depression einen Überblick über die Krankheit geben.

Klassifikation:

Es gibt zwei gängige Klassifikationssysteme die zur Diagnose von psychischen Störungen angewandt werden. Diese Systeme bieten eine Grundlage, eine eindeutige Terminologie über deren Bedeutung sich alle Fachleute einig sind. Sie beinhalten Informationen, charakteristischen Symptome und Verlauf einer diagnostischen Kategorie (z.B. Depression) (Zimbardo & Gerrig 2004, 661 f.).

Das DSM (Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders) ist eines der weltweit verbreitetsten Klassifikationssysteme. Ferner gibt es noch das ICD-10 (deutschsprachig) welches weniger forschungs- und verhaltensorientiert ist. Es klassifiziert zusätzlich neben psychischen Störungen auch körperliche Erkrankungen. Deshalb ist es gerade in Kliniken und anderen Institutionen verbreitet (vgl. Zimbardo & Gerrig 2004, 622).

Tab. 1: Klassifikation von Depression in ICD-10 und DSM-IV (vgl. Essau 2002, 18)

ICD-10	DSM-IV
F32. Depressive Episode	296.2x Major Depression, einzelne Episode
F32.0 leicht	- leicht
F32.1 mittel	- mittel
F32.2 schwer ohne psychotische Symptome	- schwer ohne psychotische Symptome
F32.3 schwer mit psychotischen Symptomen	- schwer mit psychotischen Symptomen
F32.8 sonstige depressive Episoden	

F32.9 nicht näher bezeichnete depressive Episode	<ul style="list-style-type: none"> - teilremittiert - vollremittiert - unspezifisch
F33. Rezidivierende depressive Episode F33.0 gegenwärtig leicht F33.1 gegenwärtig mittel F33.2 gegenwärtig schwer ohne psychotische Symptome F33.3 gegenwärtig schwer mit psychotischen Symptomen F33.4 gegenwärtig remittiert F33.8 sonstige rezidivierende depressive Störungen F33.9 nicht näher bezeichnete rezidivierende depressive Störung	296.3x Major Depression, rezidivierende Episoden <ul style="list-style-type: none"> - leicht - mittel - schwer ohne psychotische Symptome - schwer mit psychotischen Symptomen - teilremittiert - vollremittiert - unspezifisch
F34. Anhaltende affektive Störung F34.0 Zykllothymia F34.1 Dysthymia F34.8 sonstige anhaltende affektive Störungen F34.9 nicht näher bezeichnete anhaltende affektive störung	300.4 Dysthyme Störung

Nach den beiden Klassifikationssystemen wird davon ausgegangen, dass sowohl Kinder als auch Erwachsene die selben Anzeichen und Merkmale einer Depression haben. Somit liegen alle Altersklassen den gleichen diagnostischen Kriterien zugrunde (vgl. Groen & Petermann 2008, 428). Folglich wird mit den Hauptmerkmalen des Klassifikationssystems ICD-10 gearbeitet, weil diese als deutschsprachiger Katalog zu Verfügung steht. In diesem Klassifikationssystem stehen die genauen Merkmale und Bedingungen, die für die Diagnose einer Depression erforderlich ist.

Nachdem ICD-10 müssen zwei der drei Kernsymptome über mindestens zwei Wochen vorliegen müssen

- Deutliche und anhaltende depressive Stimmung,
- Interessen- oder Freudeverlust,
- Verminderter Antrieb oder gesteigerte Ermüdbarkeit.

Darüber hinaus müssen weitere dieser Symptome vorliegen:

- Wenig Selbstvertrauen und geringes Selbstwertgefühl,
- Selbstvorwürfe und Schuldgefühle,
- Suizidgedanken und suizidales Verhalten,
- Konzentrationsschwierigkeiten und Unentschlossenheit,
- Psychomotorische Unruhe oder Hemmung,
- Schlafstörungen,
- Appetitverlust oder gesteigerter Appetit.

Depressive Episoden (F32) und rezidivierende depressive Störungen (F33) können wie in der vorhergehenden Tabelle in ihrem Schweregrad entsprechend der Anzahl der Symptome und dem Ausmaß psychosozialer Beeinträchtigung weiter unterteilt werden. Die wichtigsten Formen der depressiven Störung sind die „Major Depression“ und die „Dysthyme Störung“.

Eine Major Depression ist eine affektive Störung, die durch intensive depressive Gefühle über einen längeren Zeitraum gekennzeichnet ist, ohne durch die manische Phase, wie sie bei einer bipolaren Störung auftritt, unterbrochen zu werden (Zimbardo & Gerrig 2004, 675). Bezüglich des Zeitkriteriums muss die Symptomatik dieser Episode auch über zwei Wochen mindestens vorliegen (vgl. Petermann, Maercker u.a. 2011, 270). Bei der Dysthymen Störung handelt es sich um eine chronische, aber weniger schwere Form der depressiven Störungen. Sie ist durch eine chronische depressive Verstimmung (bei Kindern und Jugendlichen auch reizbare Verstimmung) über die meiste Zeit des Tages und an mehr als der Hälfte der Tage über mindestens zwei Jahre (bei Kindern und Jugendlichen ein Jahr) hinweg gekennzeichnet (Essau 2002, 22).

Wie schon erwähnt, sind unter Berücksichtigung der generellen Vergleichbarkeit depressiver Symptome der unterschiedlichen Altersklassen die entwicklungstypischen Anzeichen bei Kinder und Jugendlichen zu beachten (vgl. Groen & Petermann 2008,

429). Daneben gibt es geringfügige Veränderungen der Kriterien für Kinder und Jugendliche bei der Diagnose Major Depression. Die „depressive Verstimmung“ wird gegen „Reizbarkeit“ ausgetauscht, da möglicherweise die Jugendlichen keine subjektiv negative Gefühlslage haben die sie zum Ausdruck bringen, sondern ihr Verhalten in einer depressiven Phase sich mehr als Reizbarkeit äußert (vgl. Essau 2002, 19).

Des Weiteren gibt es noch zusätzlich mögliche Symptome einer Depression bei Kindern und Jugendlichen. Diese äußern sich durch:

- Reizbarkeit und übellaunige Stimmung,
- Trennungsängste,
- Häufige körperliche Beschwerden (wie z.B. Kopf- und Bauchschmerzen),
- Rückzug, Isolation, wenig Kontakte zu Gleichaltrigen und Schwierigkeiten in bestehenden Beziehungen und
- Gelaugtheit (Groen & Petermann 2008, 429).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Depression nicht nur die affektive, sondern auch die emotionale, kognitive und körperliche Ebene, folglich alle Ebenen der Erfahrungen eines Kindes oder Jugendlichen beeinträchtigen können. Die Abbildung von Hurrelmann soll an dieser Stelle zeigen, dass gerade Jugendliche meist nicht aus eigener Kraft ihre Probleme lösen können und sich daraus eine unangemessene Bewältigung der Probleme ergeben kann. Nach diesem Teil soll nun auf die Häufigkeit depressiver Störungen eingegangen werden.

2.2 Epidemiologie

Epidemiologie ist die Wissenschaft von der Verteilung und den Determinanten gesundheitsbezogener Aspekte oder Ereignisse in spezifischen Populationen (Petermann, Maercker u.a. 2011, 270). In diesem Abschnitt wird die altersbedingte Häufigkeit und geschlechtsbedingte Verteilung von Depression analysiert.

Die veröffentlichten Studien zeigen insgesamt, trotz unterschiedlicher Ausprägung der erfaßten Störungen und Kennwerte oder Häufigkeitsmaße, dass depressive Störungen gerade im Jugendalter zu weit verbreiteten psychischen Problemen führen können. Die

gewonnenen Erkenntnisse reichen bis dahin, dass die Auftretenshäufigkeit depressiver Störungen mit steigendem Alter zunimmt. Ein erster Unterschied besteht zwischen Grundschulkindern zu älteren Kindern und Jugendlichen. Bei Grundschulkindern lassen sich depressive Symptome beobachten, allerdings sind diese Beobachtungen weniger in einem umfassenden und systematischen Störungsbild eingebettet. Bei älteren Kindern und Jugendlichen (ca. 12 – 18 Jahre) ist ein drastischer Anstieg der Auftretenshäufigkeit von depressiven Störungen und Symptomen festzustellen und auch vorklinische Depressionssymptomatiken werden deutlich häufiger beobachtet (vgl. Groen & Petermann 2002, 35 f.; Siegler, DeLoache & Eisenberg 2008, 542; Nevermann & Reicher 2009, 63). Die Ursachen für die Entstehung depressiver Störungen werden im 3. Kapitel dieser Arbeit erörtert.

Die Depressionsraten divergieren je nach Alter. Die Betroffenen, die an einer schweren, klinischen depressiven Störung leiden und sich in klinischer Behandlung befinden:

- Im Vorschulalter sind es ca. 1%
- Im Schulalter ca. 2-3% und
- Im Jugendalter bereits 4-8%

Der Anteil depressionsgefährdeter Kinder und Jugendlicher wird insgesamt mit mehr als 30% angegeben (Nevermann & Reicher 2009, 63).

Aus der Bremer Jugendstudie (2000) ging hervor, dass insgesamt 17,9 % schon einmal an einer depressiven Befindlichkeit gelitten hätten. In dieser Studie wurden mittels eines diagnostischen Interviews insgesamt 1035 Schülerinnen und Schüler (12 – 17 Jahren) aus 36 Bremer Schulen per Zufallsauswahl freiwillig rekrutiert und befragt (vgl. Essau 2002, 47; Nevermann & Reicher 2009, 63 f.). Die Ergebnisse der Bremer Jugendstudie ergab folgende Ergebnisse:

Wie häufig sind depressive Störungen bei Jugendlichen?

- Depressive Störungen insgesamt 17,9 %
12,6 % der Jungen und 21,5 % der Mädchen
- Major Depression 14,0 %
10,7 % der Jungen und 16,3 % der Mädchen
- Dysthyme Störung 5,6 %

2,9 % der Jungen und 7,5 % der Mädchen (Nevermann & Reicher 2009, 64).

Dennoch muss u.U. bedacht werden, dass depressive Störungen im frühen Kindesalter bisher noch kaum erforscht wurde.

Ab der Lebensphase der Pubertät ist ein deutlicher Geschlechterunterschied der Auftretenshäufigkeit von depressiven Störungen zu beobachten (vgl. Nevermann & Reicher 2009, 64; Siegler, DeLoache & Eisenberg 2008, 543, Essau 2002, 52). Die Periode der Pubertät kann als bedeutende Schlüsselphase im Kontext des Auftretens von depressiven Störungen gesehen werden. Denn der Beginn der Pubertät ist ein wichtiger Faktor für die Entstehung von Depression (vgl. Essau 2002, 52). Warum die Jugendphase solch ein bedeutender Faktor ist, wird im weiteren unter Kapitel 4.4 betrachtet.

Grundsätzlich nimmt die Auftretenshäufigkeit depressiver Störungen mit steigendem Alter zu. Ab etwa dem 15. Lebensjahr ist die Rate depressiver Mädchen etwa doppelt so hoch gegenüber den Jungen. Auch aus der Bremer Jugendstudie ging hervor, dass mit 21.5% mehr Mädchen im Vergleich zu den Jungen mit 12.6% die lebenszeitbezogene Diagnose einer depressiven Störung aufwiesen (vgl. Groen & Petermann 2002, 39 f.).² Im folgenden und letzten Abschnitt zu den Erscheinungsformen von Depression soll das Auftreten anderer Störungen, die mit einer depressiven Störung einhergehen können, betrachtet werden.

² Warum werden Mädchen eher depressiv?

„Mädchen lernen in der Erziehung häufiger einen stärker emotionalen Umgang mit Problemen, ... denken selbstkritischer und sind Mitmenschen und sozialen Veränderungen sensibler gegenüber. Bei besonderen Belastungen können diese prinzipiell günstigen Merkmale einer depressiven Entwicklung Vorschub leisten (Eberhardt et al., 2006). Mädchen müssen sich außerdem in der Regel ein bis zwei Jahre früher als Jungen mit den Veränderungen der Pubertät auseinandersetzen, hormonelle Einflüsse wirken möglicherweise stärker (vgl. Cyranowski et al., 2000; Dekker et al., 2007) Mädchen sehen sich häufig verschiedenen Rollenanforderungen gegenüber gestellt (z.B. neben der Schule, Mitarbeit im Haushalt, Aufpassen auf Geschwister). Mädchen werden häufiger Opfer von Missbrauch und Misshandlung (Groen & Petermann 2009, 434)

2.3 Komorbidität

Mit dem Begriff Komorbidität wird das gemeinsame Auftreten mehrerer Störungen bezeichnet. Ferner gehen bei Kindern und Jugendlichen mit depressiven Störungen weitere psychische Störungen einher. Hierbei handelt es sich um ein häufig auftretendes Phänomen (vgl. Groen & Petermann 2002, 44). Es ist selten, dass Kinder und Jugendliche eine „reine“ Depression haben, in den meisten Fällen haben die Betroffenen zusätzliche Probleme (vgl. Nevermann & Reicher 2009, 64 f.). Weitere psychische Störungen können Angststörungen, Verhaltensstörungen, Störungen durch Substanzkonsum (Drogen und Alkohol) und Essstörungen sein (vgl. Essau 2002, 63). Hinzu können noch somatoforme Störungen (körperliche Beschwerden wie Müdigkeit, Appetitlosigkeit, Magen-Darm-Beschwerden ohne medizinischen Befund) auftreten.

In der Bremer Jugendstudie war fast die Hälfte der Jugendlichen (42,2%) ausschließlich depressiv und 74 Betroffene (40%) hatten eine und 33 (17,8%) mindestens zwei weitere Störungen. In den meisten Fällen gehen mit einer depressiven Störung Angststörungen und Somatoforme Störungen einher (vgl. Essau 2002, 63 f.).

Bei der Komorbidität ist auch ein geschlechtsspezifischer Unterschied festzustellen. Mädchen zeigen eher nach innen gerichtete Symptome (Angst- und Essstörungen) und Jungen nach außen gerichtete Auffälligkeiten (Aufmerksamkeitsstörungen, Alkohol- und Drogenmissbrauch, Verhaltensstörungen) (vgl. Nevermann & Reicher 2009, 65 f.; vgl. Essau 2002, 66). Zudem zeigen bisherige Untersuchungen, dass komorbide Störungen sich nicht gleichzeitig mit einer depressiven Symptomatik entwickelt.

Eine Angststörung kann eher auftreten als eine Depression und bei Verhaltensstörungen kann umgekehrt die Depression eine Folge davon sein. Über Substanzkonsum ist eine eindeutige Aussage nicht möglich. Wie schon erwähnt, gibt es Kinder und Jugendliche mit unangemessenen Bewältigungskompetenzen, die ihre psychischen Beschwerden mit Drogen und Alkohol bekämpfen und es gibt Fälle wobei durch Substanzkonsum oder im Rahmen von Entzugserscheinungen depressive Symptome auftreten können. Bei Essstörungen treten bei ca. der Hälfte der Kinder und Jugendlichen Depression und Essstörung gleichzeitig auf (vgl. Nevermann & Reicher 2009, 66; Essau 2002, 63 ff.).

Abschließend kann gesagt werden, dass der überwiegende Teil der Kinder und Jugendlichen neben einer Depression eine oder mehrere weitere Störungen aufweist.

Sie sind zunehmend beeinträchtigt und es erschwert dadurch auch die korrekte Diagnose und somit eine wirkungsvolle Behandlung. Nachdem in diesem Gesamtkapitel über die Formen und Erscheinungen von Depression im Kindes- und Jugendalter berichtet wurde, stellt sich die Frage, warum und wie eine Depression entstehen kann. Im folgenden Kapitel sollen mögliche Antworten gefunden werden.

3. Ätiologie der Depression bei Kindern und Jugendlichen

In diesem Kapitel sollen unter Berücksichtigung psychologischer, sozialer und biologischer Einflussfaktoren ein Einblick in die möglichen Erklärungsansätze und Ursachen für Depression gegeben werden. Die getroffene Auswahl an psychologischen Theorien wird unterteilt in kognitiv-behaviorale, psychoanalytische bzw. psychodynamische und lerntheoretische Ansätze. Zunächst soll im folgenden Abschnitt eine Auswahl an kognitiv-behavioralen Ansätzen vorgestellt werden.

3.1 Psychologische Erklärungsmodelle

3.1.1 Kognitiv-behaviorale Modelle

Die Grundannahmen der kognitiven Modelle sind, dass sich im Kontext einer Depression bei der betroffenen Person eine spezifische dysfunktionale Kognition entwickelt, die den Verlauf und die Genese der Störung beeinflusst. Demnach bewerten sich die Betroffenen selber und ihre Umwelt negativ (vgl. Groen & Petermann 2002, 109). Bezüglich dieser Grundannahmen entwickelten einige Autoren vergleichbare Erklärungsmodelle, die in diesem Abschnitt vorgestellt werden.

Eine sehr einflussreiche kognitive Theorie entwickelte Aaron T. Beck (1967). Seine Theorie enthält drei wesentliche Elemente:

- verzerrte Informationsverarbeitungsprozesse („Denkfehler“),
- negative Inhalte der Gedanken („negative kognitive Triade“)
- und die kognitiven Schemata.

Die kognitiven Schemata organisieren und ordnen die Aufnahme und Verarbeitung von Informationen aus der Umwelt. Nach Beck entwickeln sich diese Schemata auf der Grundlage von Erfahrungen in der Kindheit und Adoleszenz (Jugendphase). Diese kognitiven Strukturen funktionieren wie ein Filter, wonach aus einer Erfahrung selektiv bestimmte Details hervorgehoben oder ausgeblendet werden. Folglich werden nur

diese Informationen gefiltert, die mit den Grundüberzeugungen vereinbare Aspekte aus der Erfahrung wahrgenommen werden. Durch dieses Verarbeitungsmuster, mit dem eine Person die Reize bestimmter Situationen wahrnimmt und bewertet, werden die neuen Erfahrungen strukturiert (vgl. Petermann, Maercker u.a. 2011, 65; vgl. Esser 2002, 103; vgl. Groen & Petermann 2002, 111).

Nach Beck beeinflussen diese Schemata die Aufmerksamkeit, Erwartungen und Interpretationen sowie das Gedächtnis. Es wird angenommen, dass negative Schemata an der Entstehung von Depressionen beteiligt sind, dadurch wird die Auswahl, Verarbeitung, Organisation und Bewertung von Umweltreizen in eine negative und pessimistische Richtung gelenkt (vgl. Essau 2002, 103). Somit können das Erleben negativer Lebensereignisse oder Verlusterfahrungen latent vorhandene negative kognitive Schemata aktivieren und dadurch eine Depression auslösen.

Die negativ kognitive Triade spielt eine zentrale Rolle in der Entwicklung von Depressionen. Sie umfasst ein negatives Selbst-, Welt- und Zukunftsbild. Dies führt zu den emotionalen und motivationalen Symptomen der Depression. Die betroffene Person schreibt sich bei negativen Erfahrungen die Schuld selbst zu, zusätzlich unterschätzen und kritisieren sie sich und haben ein stark negatives Selbstbild (vgl. ebd., 104). Die Wahrnehmung und Interpretation der Umwelt werden negative Erfahrungen in einseitiger Weise durch die Betroffenen überbewertet. Ferner werden meist negativ verzerrte Erklärungen für Erfahrungen gefunden. Große Hoffnungslosigkeit zeigt sich in den Zukunftserwartungen der depressiven Personen, da negative Erfahrungen, Probleme und Niederlagen erwartet werden (vgl. Essau 2002, 104; vgl. Groen & Petermann 2002, 111; vgl. Petermann, Maercker u.a. 2011, 65).

Bei dem dritten Element, den verzerrten Informationsverarbeitungsprozesse (Denkfehler), geht Beck davon aus, dass depressive Menschen negative kognitive Verzerrungen oder Fehler machen. Erlebte Ereignisse und Situationen werden negativ interpretiert, auch wenn die Fakten diese Wahrnehmung nicht rechtfertigen. Positive Erfahrungen werden meist unterschätzt (Minimierung) und negativen Ereignissen wird eine übertrieben hohe Bedeutung (Maximierung) zugeschrieben (vgl. Essau 2002, 104).

Ein weiteres Modell soll an dieser Stelle weiteren Aufschluss zur Entstehung von Depressionen geben. Die Theorie der erlernten Hilflosigkeit von Martin Seligman und Mitarbeitern beruhte ursprünglich auf Tierversuchen und wurde in den 1970er Jahren als Erklärungsmodell für die Entstehung Depression ausgearbeitet.

Nach Seligman bildet ein Mensch negative Erwartungen hinsichtlich zukünftiger Situationen, wenn er wiederholt erlebt, dass er nicht in der Lage ist, Ereignisse in der Umwelt mit seinem Verhalten zu beeinflussen. Hiermit werden die negativen Erwartungen generalisiert und folglich verliert der Betroffene die Motivation zum Handeln und nimmt auch dann die Handlungsmöglichkeiten nicht wahr, auch wenn sie zum Einfluss offensichtlich vorhanden sind. Die erlebte Unkontrollierbarkeit von Situationen löst zuerst Angst aus, die bei weiteren anhaltenden Erfahrungen von Unkontrollierbarkeit in Depression münden kann. Daher ist die subjektive Erwartung der Unkontrollierbarkeit der entscheidende Faktor von Hilflosigkeit bzw. Depression (vgl. Zimbardo & Gerrig 2004, S. 680; vgl. Essau 2002, 105 f.)

Das Ergebnis dieses Zustandes der negativen Erwartungen hängt damit zusammen wie die Betroffenen Ereignisse erklären (attributionen). Das ursprüngliche Modell von Seligman wird von Abramson ergänzt. Abramson (1987) geht davon aus, dass die Hilflosigkeit über bestimmte Ursachenzuschreibung generalisiert wird (Menschen suchen nach Erklärungen). Die Dimensionen dieses Erklärungsstils sind folgende:

- Wer ist dafür verantwortlich? Bin ich es selbst? Sind es andere? Werden sich die Dinge ändern?
- Findet man veränderbare oder vorübergehende Erklärungen für die Tiefschläge des Lebens oder stabile, nur schwer veränderbare Gründe?
- Werden auch andere Lebensbereiche berührt, oder ist ausschließlich nur ein bestimmter Bereich vom Mißerfolg betroffen? (Nevermann & Reicher 2009, 168).

Diese Ursachenzuschreibung (Attributionsstil) lässt sich nach Abramson (1987) auf drei Ebenen erfassen:

- internal (Selbstbezug) und external (äußere Umstände sind Schuld);
- global (allg. Wahrnehmung von nicht kontrollierbaren Umständen) und spezifisch (Wahrnehmung auf begrenzte Faktoren) sowie
- stabil (zeitlich andauernd) und instabil (zeitliche Beständigkeit einer Nicht-Kontrollbedingung).

Werden diese Bedingungen auf über die Zeit stabile Ursachen zurückgeführt – mangelndes Urteilsvermögen, spricht man von stabiler Attribution. Hält eine Person die Bedingung für vorübergehend (z.B. Ermüdung), wird variabel attribuiert. (vgl. Zimbardo & Gerrig 2004, 680; vgl. Essau 2002, 104; Groen & Petermann 2002, 112).

Ein charakteristischer Attributionsstil im Kontext einer Depression zeigt sich durch eine interne, globale und stabile Ursachenzuschreibung für negative Erlebnisse. Ferner schreiben sich Menschen mit einer depressiven Störung Misserfolge eher selbst zu, übertragen Hilflosigkeitserwartungen auf viele andere Bereiche und gehen davon aus, dass Misserfolge über die Zeit stabil sind. Dies konnte in mehreren Untersuchungen nachgewiesen werden (Essau 2002, 106).

Bestimmte Erklärungsstile können depressionsfördernd wirken. Aus Studien geht hervor, dass Kinder ein erhöhtes Depressionsrisiko haben, wenn sie negative Ereignisse intern, stabil und global zuschreiben, was bedeutet: sie selbst sind verantwortlich, ihr Misserfolg ist dauerhaft, und er ist in allen Fächern (z.B. in der Schule) vorhanden (Verallgemeinerung) (vgl. Nevermann & Reicher 2009, 168). Zahlreiche Studien zu den Kognitionen von Jugendlichen mit Depression belegen Becks Aussagen und den Zusammenhang negativer Attributionsstile und Kontrollüberzeugungen mit einer depressiven Störung (vgl. Essau 2002, 136 ff.). Gerade bei Kindern und Jugendlichen befindet sich die Entwicklung des Selbstwertgefühls in einem ständigen Prozess. Wenn sich Kinder und Jugendliche permanent für Misserfolge verantwortlich machen, wird auch ihr Selbstwertgefühl dementsprechend beeinflusst. Der psychoanalytische Ansatz im nächsten Abschnitt, hebt insbesondere die Rolle von Bindungs- und Beziehungserfahrungen hervor.

3.1.2 Psychoanalytische Modelle

Der psychoanalytische Ansatz zur Erklärung von Depressionen hat seinen Ursprung in Freuds Beitrag zur „Trauer und Melancholie“ (1917).

Er erläuterte in diesem Beitrag wichtige Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Trauer und Depression. Dabei spielen unbewusste Konflikte und feindselige Gefühle eine Schlüsselrolle bei der Entwicklung von Depressionen, unter Berücksichtigung des Ursprungs in der frühen Kindheit. Faktoren können sein ein physischer Verlust durch Trennung oder Tod und symbolischen Verlust durch emotionalen Mangel und unzureichende Zuwendung und Zurückweisung der Eltern in der Kindheit. Gerade in der Kindheit ausgelöste Emotionen von Wut und Zorn, die Freud als Selbstkritik und Schuldgefühle beobachtete, haben einen wichtigen Stellenwert für das Auftreten von Störungen im späteren Lebensalter. Infolgedessen wird der Zorn, der gegen jemand anderen gerichtet war, nun internal gegen sich selbst gerichtet. In dieser Theorie hat

der Faktor des Verlustes einen großen Anteil an einer Depression (vgl. Essau 2002, 112; vgl. Zimbardo & Gerrig 2004, 678; vgl. Nevermann & Reicher 2009, 160).

Bibring (1953) entwickelte dieses Konzept weiter und meinte das Depressionen eine Reaktionsmöglichkeit des Menschen seien. Demnach erfolgt der Verlust von Selbstachtung und das erleben einer intensiven Hilfslosigkeit gegenüber den eigenen Ansprüchen (geachtet und geliebt zu werden) verletzt zu werden. Ein nicht Erfüllen der gewünschten Ansprüche kann zu einer Störungen des Selbstwertgefühls führen (vgl. Essau 2002, 112 f.; vgl. Nevermann & Reicher 2009, 161). Der psychoanalytische Ansatz zeigt insgesamt wichtige Bestandteile und Dynamiken von Beziehungen, Verlust und Aggression im Kontext mit Depression auf. Je nach Hintergrund werden die Gefühle der Ohnmacht und Hoffnungslosigkeit angesichts der Unfähigkeit des Selbst, den eigenen Bedürfnissen nachzukommen, einbezogen. Im nächsten Kapitel soll ein weiteres psychologisches Modell vorgestellt werden, welches durch eine soziale Lerntheorie die Entstehung von Depression zu begründen versucht.

3.1.3 Das lerntheoretische Modell

Dieses Modell der Bildung einer sozialen Lerntheorie wurde von dem Amerikaner Lewinsohn (1974) entwickelt. Nach diesem Modell findet eine soziale Vererbung statt, d.h. dass Depressionen durch z.B. fehlangepasstes Verhalten, emotionale Störungen erlernt werden können. Die Verstärker (als Rückmeldung auf ein Verhalten) haben nach diesem Modell eine wichtige Rolle. Dabei häuft sich bei positiver Verstärkung das Verhalten häuft und bei fehlender Verstärkung häuft nimmt die Häufigkeit des Verhaltens ab. Folglich werden nach diesem Schema depressive Entwicklungen durch einen Mangel an positiven Verstärkern im sozialen Bereich ausgelöst und aufrechterhalten (vgl. Nevermann & Reicher 2009, 170). Hierbei stellt sich die Frage, wie ein Mangel an Verstärkern entstehen kann.

Dies passiert durch Verlusterfahrungen, denn gerade Kinder neigen dann zur Depression, wenn sie aus ihrer Umwelt zu wenig positive Verstärkung erhalten, z.B. wenn eine Bezugsperson nicht mehr verfügbar ist oder wenn die Bezugsperson selber unter Depression leidet bzw. viel Stress erlebt. Auch kontinuierliches Abwerten, Fordern, Kritisieren des Kindes in der Familie und Schule kann zu depressiven Entwicklungen beitragen. Ein weiterer Faktor für das Depressionsgeschehen kann auf das Verhaltensmuster des Kindes, aufgrund mangelhafter sozialer Fertigkeiten zurückgeführt werden. Dies bedeutet, dass dem Kind grundlegende Fähigkeiten fehlen, um positive Reaktionen von anderen hervorzurufen. Folglich werden sie dadurch meist

aus der Gruppe aufgrund ihres ungeschickten Sozialverhaltens ausgeschlossen (vgl. Nevermann & Reicher 2009, 170 ff.). Nevermann und Reicher (2009) fassen im Folgenden die wesentlichen Punkte für das Lerntheoretisches Erklärungsmodell im Kontext der Depressionen zusammen. Demnach erhalten Depressive eine niedrige Rate an positiver Verstärkung:

- Soziale Verstärker (Lob, Zuwendung, Erfolg)
- Aktivitätsverstärker (angenehm erlebte Aktivitäten, Hobbys, Freizeitgestaltung)
- Materielle Verstärker (Belohnungen, Spielzeug, Taschengeld)
- Selbstverstärker (sich selbst loben, mit sich selbst zufrieden sein)

Depressive erhalten eine hohe Rate an negativen Rückmeldungen wie Kritik und Tadel. Der Mangel an Verstärkern kann ausgelöst werden durch:

- Aktuelle Umweltereignisse wie beispielsweise Verlusterfahrungen, Umzug
- Faktoren, die in den Verhaltensmustern des Kindes liegen, z.B. aufgrund sozialer Ungeschicklichkeit

Durch die mangelnde Verstärkung kann es zu reduzierter Aktivität und Passivität kommen sowie in weiterer Folge zu Stimmungsbeeinträchtigungen (Nevermann & Reicher 2009, 172). Abschließend soll erwähnt werden, dass ein sozialer Rückzug (Passivität) in einer Depressionsspirale enden kann die nur sehr schwer zu durchbrechen ist (vgl. ebd., 173). Das lerntheoretische Modell zeigt, dass gerade Kinder und Jugendliche mit einer depressiven Störung auf ein positives Umfeld in Familie und Schule angewiesen sind. Da durch die soziale Vererbung fehlangepasstes Verhalten erlernt werden kann, sind besonders die Kinder und Jugendlichen gefährdet, deren Eltern oder ein Elternteil selber an einer depressiven Erkrankung leiden. Ferner sind die Betroffenen in der Schule besonders auf positive Verstärker wie Lob und Zuwendung angewiesen. Mit welchen Anforderungen Kinder und Jugendliche mit depressiven Neigungen und Störungen im Schulalltag konfrontiert sind und wie sich dieser auf sie auswirkt, wird genau unter Kapitel 4.5 betrachtet. Die folgende Tabelle soll zum Abschluss dieses Abschnitts eine Übersicht der Theorien zu Depressionsentstehung zeigen.

Tab. 2: Theorien zur Depressionsentstehung im Überblick (Groen & Petermann 2008, 435, zit. n. Brown 2005)

Bindung	Unsichere frühkindliche Bindungen führen zu verzerrten und unsicheren Arbeitsmodellen von sich und anderen.
Verhalten	Verstärkung durch angenehme Aktivitäten und positive Erlebnisse geht verloren.
Kognitiv	Die eigene Person, die Umwelt und die Zukunft werden verzerrt und betont negativ wahrgenommen und bewertet.
Selbstkontrolle	Die Möglichkeiten, das eigene Verhalten im Hinblick auf längerfristige Ziele zu organisieren und die Fähigkeiten zur Selbstbeobachtung, -bewertung und -verstärkung sind beeinträchtigt.
Psychodynamisch	Ein verlorenes Objekt wird introjiziert, Ärger und Wut darüber gegen sich selber gekehrt.
Interpersonell	Mangelnde soziale Fähigkeiten, zwischenmenschliche Schwierigkeiten und besondere Herausforderungen (z.B. nach Todesfällen, Entwicklungsübergängen und Rollenveränderungen) interagieren mit der Stimmung.
Sozial und umweltbezogen	Kritische Lebensereignisse und alltäglicher Stress können in Abhängigkeit von sozialer Unterstützung und persönlichen Fertigkeiten nicht bewältigt werden.
Neurobiologisch	Besonderheiten bei der synaptischen Reizübertragung, im Hormonhaushalt und in der Hirnanatomie begünstigen die Depression oder halten sich aufrecht.

3.2 Biologische Faktoren

An dieser Stelle soll ein kurzer Überblick möglicher biologischer Faktoren bei der Entstehung von Depression gegeben werden.

Mittlerweile geht aus unterschiedlichen Studien hervor, dass depressive Neigungen genetisch weitergegeben werden können. Das bedeutet, dass Gene die Persönlichkeit eines Menschen beeinflussen können sowie die Stressreaktion des Gehirns und der Gehirnstoffwechsel. Die kausale Folge einer genetischen Vererbung bleibt dennoch aus, sondern muss als risikoe erhöhender Faktor verstanden werden (vgl. Nevermann & Reicher 2009, 174 f.).

Eine depressive Erkrankung bzw. Störung ist im biologischen Erklärungskontext auf den Mangel der chemischen Botenstoffe, wie Serotonin und Noradrenalin im Gehirn zurückzuführen (vgl. Zimbardo & Gerrig 2004, 677). Diese beiden Botenstoffe sind für die Regulation unserer Stimmung wichtig und regulieren aber auch die Funktion wie Schlaf, Appetit und Sexualtrieb, die auch bei einem Menschen mit depressiver Störung beeinträchtigt werden kann. Bei einer depressiven Störungen handelt es sich demzufolge um ein Ungleichgewicht dieser genannten Botenstoffe, die im Gehirn für die Informationsübertragung zwischen den Nervenzellen verantwortlich sind (vgl. Nevermann & Reicher 2009, 175 f.). Des Weiteren kann die hormonelle Veränderung in der Pubertät und eine erhöhte biologische Stressempfindlichkeit mit einer depressiven Störung einhergehen (vgl. Groen & Petermann 2008, 432 f.).

Schon allein bei dem Risiko der genetischen Weitergabe depressiver Neigung stellt sich die Frage, inwieweit es ein stabiles und förderliches Umfeldes bedarf um einer Ausprägung dieser Neigung entgegenzuwirken. Da aber diese Arbeit den Gründen nachgeht, warum womöglich immer mehr Kinder und Jugendliche an einer Depression im Kontext der Schule erkranken, wird vorerst im nächsten Abschnitt primär die Bedeutung der belastenden Lebenslagen und die gesellschaftlichen Einflussfaktoren betrachtet und wie dabei eine depressive Störung entstehen kann. Der folgende Abschnitt soll dazu dienen, erst einmal Erkenntnisse zu erlangen, unter welchen Einflüssen Kinder und Jugendliche bei ihrer Persönlichkeitsentwicklung neben der Schule stehen. Die Auswirkung von Schule auf Kinder und Jugendliche wird im vierten Kapitel genauer analysiert. Was Kinder und Jugendliche generell für ein positives Umfeld brauchen und welche möglichen Schlussfolgerungen sich daraus ergeben, wird im Fazit diskutiert. Da die Familie eine zentrale Bedeutung bei der Entstehung und

Genese von Depression im Kindes- und Jugendalter spielen kann, wird zunächst die Rolle der Familie betrachtet.

3.3 Die umweltbedingten Einflüsse im gesellschaftlichen Kontext

Besonders Kinder mit depressiven Eltern sind besonders gefährdet. Diese Kinder haben bis zu sechsmal höhere Depressionsraten als Kinder nicht-depressiver Eltern. Aus der Bremer Jugendstudie ging hervor, dass etwa die Hälfte der depressiven Jugendlichen depressive Eltern bzw. ein depressives Elternteil haben. Die meisten Betroffenen berichteten auch über das Vorliegen anderen Störungen bei ihren Eltern, zusätzlich Probleme mit Drogen, Alkohol und Angststörungen (vgl. Essau 2002, 119). Generell erkrankten Kinder depressiver Eltern früher an Depression und leiden zudem im höheren Maße an psychosozialen Beeinträchtigungen als Kinder nicht-depressiver Eltern. Viele Autoren beschreiben, dass die Kinder depressiver Eltern durch dyadische Interaktion, Anleiten und lehren sowie das Organisieren sozialer Aktivitäten beeinflusst werden (vgl. Essau 2002, 120).

Besonders die Rolle der depressiven Mutter hat hier eine große Bedeutung, denn sie fühlt sich gegenüber ihren Kindern hilflos und feindselig und, dass sie nur wenig am täglichen Leben ihrer Kinder Anteil nehmen. Sie drücke im Vergleich zu nicht-depressiven Müttern hinsichtlich der Anforderungen der Elternschaft eine stärkere negative Einstellung aus. Sie nehmen sich selber als weniger kompetent wahr und fühlen sich als Elternteil weniger in der Lage, negative Emotionen zu regulieren (vgl. Essau 2002, 122; vgl. Groen & Petermann 2002, 126). Die Mutter-Kind-Beziehungen werden mit weniger Wärme, größerer Feindseligkeit und Defiziten im Ausmaß und in der Tiefe der Kommunikation gekennzeichnet (vgl. Essau 2002, 126; vgl. Groen & Petermann 2002, 127). Zusätzlich gelten als bedeutende Risikofaktoren Streß und Belastungen durch kritische Lebensereignisse.

Große Ereignisse, aber auch wiederholte belastende Alltagserfahrungen erhöhen die Wahrscheinlichkeit für depressive Symptome und Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Dazu zählen z.B. der Tod oder die Trennung von Bezugspersonen, chronische Krankheiten und Hospitalisierung, die Scheidung der Eltern, Mißhandlungs- und Mißbrauchserfahrungen, Umzug oder Schulwechsel (vgl. Groen & Petermann 2002, 113). Verschiede Studien zeigen, dass der Zusammenhang von Lebensereignissen und belastenden Erfahrungen auf der einen Seite und depressiven Symptomen und Störungen auf der anderen Seite durch verschieden personale

(internale) und soziale (externale) Merkmale verstärkt wird (vgl. Groen & Petermann 2002, 114).

Im Zehnten Kinder- und Jugendbericht heißt es, dass es einer zunehmenden Zahl von Heranwachsenden schlecht gehe. Diese jungen Menschen fühlten sich unglücklich und depressiv und kämen mit den Anforderungen, die an sie gestellt werden, nicht zurecht und reagierten mit Anzeichen für emotionale Störungen oder Verhaltensstörungen und mit depressiven Symptomen (vgl. Nevermann & Reicher 2009, 151).

Im allgemeinen stellt sich die Welt für Kinder und Jugendliche meist spannungsreich, widersprüchlich und reizüberflutet dar, was das Aufwachsen und die Orientierung immer belastender und schwieriger werden lässt. Die gesellschaftlichen Krisen wie Globalisierung, Arbeitslosigkeit, Rationalisierung u.a. sind nicht mehr nur Probleme der Erwachsenen, sondern sie haben auch massiv die Jugendphase erreicht. Mit einem Gefühl des „Sich-ausgeliefert-Fühlens“ stehen die Jugendlichen laut der 12. Shell-Jugendstudie (1997) der Arbeitswelt gegenüber. Ihre Sorgen betreffen Lehrstellenmangel, Massenarbeitslosigkeit, Sozialabbau und Verarmung. Zusätzlich haben die Schülerinnen und Schüler mit einem weniger hochwertigen Schulabschluß oftmals das Gefühl, ihre Bereitschaft sei ohnehin in der Gesellschaft nicht gefragt. Folglich entwickeln sich Gefühle der Resignation, der Sinnlosigkeit und der Perspektivlosigkeit der Betroffenen (vgl. Nevermann & Reicher 2009, 151 ff.). Nevermann und Reicher (2009) fassen die gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungsfaktoren für junge Menschen in vier Punkten zusammen:

- Die moderne Lebensweise unserer industriellen Leistungsgesellschaft stellt große Anforderungen an die Kompetenzen der Heranwachsenden.
- Die vielen Freiräume, die Heranwachsende heute vorfinden, bergen neben Chancen auch Risiken.
- Die Entwicklungsaufgaben insbesondere von Jugendlichen scheinen in den vergangenen hundert Jahren nicht nur an Zahl, sondern auch an Komplexität zugenommen zu haben.
- Vorhandene Unterstützungssysteme, emotionaler Rückhalt, Entfaltungsmöglichkeiten und die Angemessenheit des Entwicklungsrahmens haben sich nicht entsprechend verändert, sondern eher verschlechtert, wenn man an die brüchigen Familienstrukturen, offene oder unterschwellige Gewalt und berufliche Perspektivlosigkeit denkt (Nevermann & Reicher 2009, 158).

Auch Groen und Petermann sprechen von gegenwärtigen gesellschaftlichen Veränderungen, die in unterschiedlichem Ausmaß die Entwicklung und Anpassung von Jugendlichen beeinflussen können. Im Wandel befinden sich viele strukturelle Veränderungen des Lebensabschnittes „Jugendzeit“. Abschließend soll eine übersichtliche Zusammenfassung der Entwicklungen der Veränderungen in unterschiedlichen Lebensbereichen Aufschluss geben:

- Familie: Entwicklung von Groß- zu Kleinfamilien, steigende Scheidungsraten, Zunahme des Anteils von allein erziehenden Eltern und Doppelverdienern, verändertes Erziehungsverhalten,
- Schule und Beruf: verlängerte Schulbiographien, erleichterter Zugang zu höheren Schullaufbahnen, Rückgang der Erwerbsarbeit, späte Übernahme der eigenen Verantwortung für die materielle Existenzsicherung, Ausbildungsplatzmangel, hohe Arbeitslosigkeit, steigender Konkurrenzdruck,
- Freizeit- und Konsumbereich: Zunahme frei gestaltbarer Zeit und strukturierter, regelmäßiger Freizeitbeschäftigung, mehr Aktivitäten mit Wettbewerbscharakter, Zuwachs finanzieller Mittel und verstärkte Einflußnahme der Werbeindustrie auf die Zielgruppe der Jugendlichen,
- Massenmedien und Computer: starke Präsenz von Medien wie Fernsehen und Computer, Reizvielfalt, überforderte Verarbeitungskapazitäten, eingeschränkte persönliche Kontakte, Abnahme eigeninitiativ gestalteter Beschäftigung, mangelnde Stimulation emotionaler und motorischer Sinnesbereiche, höhere Verfügbarkeit ungünstiger Verhaltensmodelle und Vorbilder,
- Allgemeine gesellschaftliche Entwicklungen: Zunahme individueller Handlungsmöglichkeiten, steigender Wertepluralismus, Zunahme von Konsumgütern, steigende Kriminalität (Groen & Petermann 2002, 100).

Die Entwicklung dieser Bereiche scheinen mit zunehmender Streßbelastung, abnehmender sozialer Unterstützung sowie die eingeschränkte Möglichkeit soziale und emotionale Kompetenzen zu erwerben, die mehr Risiken für depressive Symptome und Störungen schaffen (vgl. Groen & Petermann 2002, 100). Es wird deutlich, dass die Kinder und Jugendlichen heute in einer sehr komplexen Welt mit einem Überfluss an Eindrücken und Möglichkeiten aufwachsen. Wie in Kapitel 3.1.3 (Das lerntheoretische Modell) schon angedeutet wurde, spielt die Familie bei der Entstehung depressiver Erkrankung eine bedeutende Rolle. Hinzu können kritische

Lebensereignisse und wiederholte alltägliche Belastungen die Wahrscheinlichkeit für eine Erkrankung erhöhen. Zudem kommen die Veränderungen der Familiensysteme in unserer heutigen Zeit. Es gibt immer mehr Scheidungen in Deutschland und die Zunahme von alleinerziehenden Eltern machen das Leben der Kinder und Jugendlichen nicht einfacher. Hierbei könnte sich eine potenzielle Gefahr herausstellen, dass die Betroffenen keine optimalen familiären Ressourcen vorfinden. Besonders die Jugendlichen die schulische Probleme haben erleben mittlerweile hohen Stress und Konkurrenzdruck, der durch die gesellschaftlichen Anforderungen möglichst viele Kompetenzen zu besitzen, gestellt wird. Ob die Schule generell Einfluss auf die Psyche hat und ob sie die Ursache für eine depressive Erkrankung sein kann, wird im folgenden Kapitel näher untersucht.

4. Schule, Gesellschaft und Depression

Wie in den vorhergehenden Kapiteln angedeutet wurden, nimmt möglicherweise die Schule, bei der Entstehung von psychischen Belastungen und deren Auswirkung von depressiven Störungen, neben der Familie eine zentrale Rolle ein. In diesem Kapitel soll unter Berücksichtigung der Jugendphase der mögliche Zusammenhang zwischen Schule und Depression analysiert werden. Des Weiteren wird die Funktion von Schule und ihre Selbstverständlichkeit für die Gesellschaft erörtert. Zunächst wird die Konzeption des Bildungssystems in Deutschland betrachtet.

4.1 Die Konzeption des deutschen Schulsystems

In diesem Abschnitt erfolgte keine historische Betrachtung des Schulsystems und dessen Entwicklung. Aufgrund des Umfangs dieser Arbeit würde eine historische Betrachtung den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Des Weiteren beinhaltet dieser Abschnitt keine Gesamtdarstellung des Bildungssystems in Deutschland, eine Einzeldarstellung der sechzehn Bundesländer wäre an dieser Stelle zu umfangreich. Dennoch ist zu berücksichtigen, dass jedes Bundesland in Deutschland eine eigene Kulturhoheit des Schulwesens besitzt. Die Betrachtung fällt auf ausgewählte Bereiche des Schulsystems, da sich in der Literaturrecherche und den weiteren verwendeten Quellen zu der Thematik dieser Arbeit überwiegend mit dem Primar- und Sekundarbereich auseinandergesetzt wird. Die genauen Aufgaben und Ziele der hier vorgestellten Bildungsbereiche werden im einzelnen nur kurz und prägnant skizziert, um einen Einblick in deren Konzeption zu erlangen.

Die Bundesrepublik Deutschland hat knapp 12 Millionen Schülerinnen und Schüler, in 42.000 Schulen mit ca. 800.000 Lehrerinnen und Lehrern. Die öffentlichen Haushalte geben dafür jährlich etwa 62 Milliarden Euro aus (vgl. van Ackeren & Klemm 2011, 11). Trotz der ausgewählten Bildungsbereiche soll die folgende Abbildung (Abb.: 2) einen Überblick über die möglichen Bildungsorte und Lernwelten darstellen. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland gliedert sich in den Elementarbereich, Primarbereich, Sekundarbereich, tertiären Bereich und den Bereich der Weiterbildung (Dossier Kulturminister Konferenz 2011, 25).

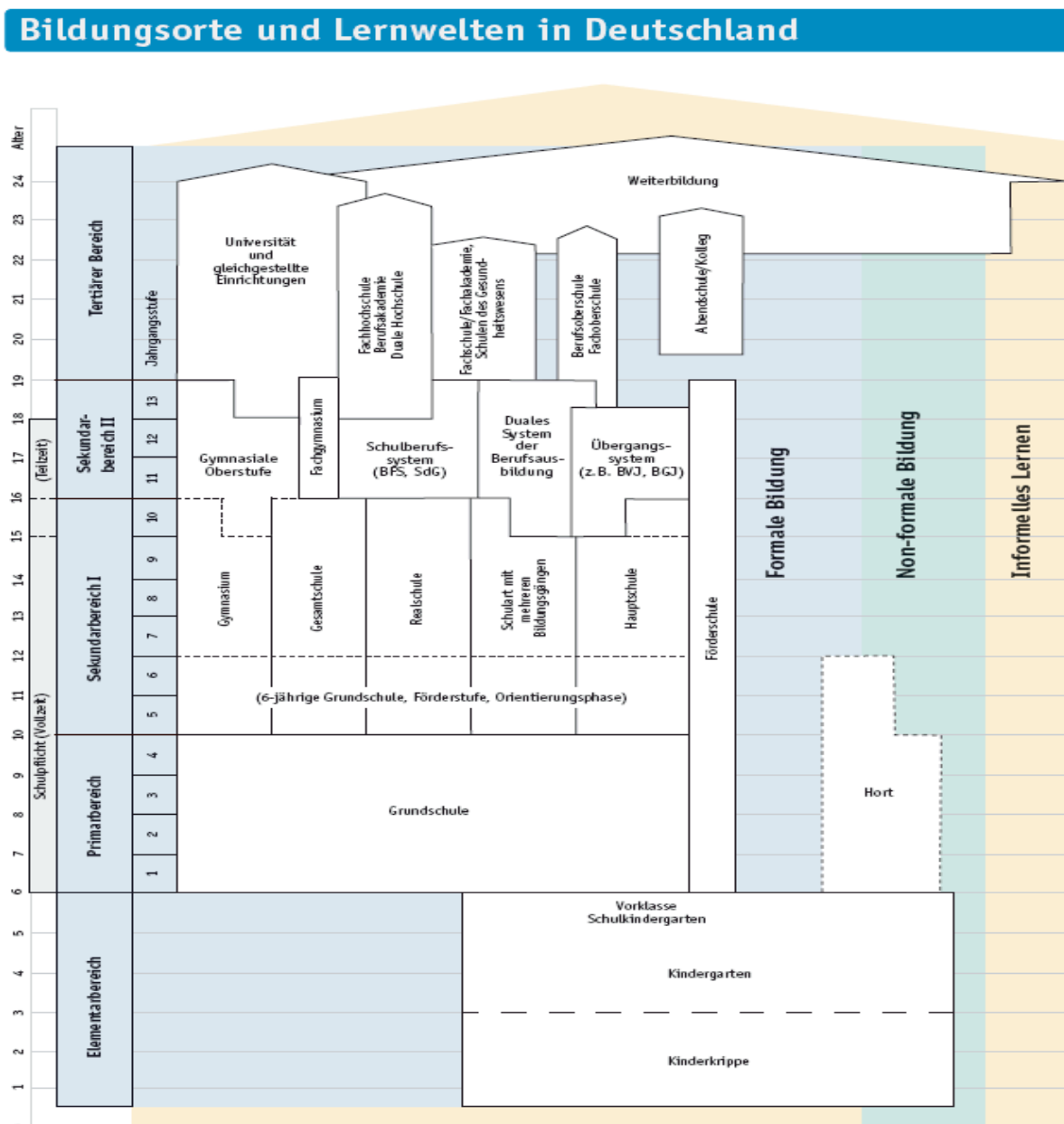


Abbildung 2: Deutsches Bildungssystem (Autorengruppe Bildungsbericht 2010, 10)

Primarbereich

Die Grundschule als erste Pflichtschule umfasst die Jahrgangsstufen 1-4 (Altersgruppe 6-10 Jahre), in Berlin und Brandenburg die Jahrgangsstufen 1-6 (6-12 Jahre). Mit der Vollendung des sechsten Lebensjahres haben Kinder das schulpflichtige Alter erreicht und treten gemeinsam in die Grundschule ein, sofern sie am Unterricht mit Erfolg teilnehmen können. Für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf, deren umfangreiche Betreuung in einer allgemeinen Schule nicht gewährleistet ist, gibt es in Deutschland verschiedene Typen von Förderschulen (vgl. Dossier Kulturminister Konferenz 2011, 26). Die Schule hat den Doppelauftrag, allen Kindern ein Basiswissen in den grundlegenden Kulturtechniken zu vermitteln und auf den im Anschluss zu wählenden Bildungsgang vorzubereiten (van Ackeren & Klemm 2009, 49).

Im Schuljahr 2010/2011 gab es in Deutschland im Primarbereich der Öffentlichen Bildungseinrichtungen 2.877.062 Schülerinnen und Schüler von knapp 8,8 Millionen Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Hinzu kommen aus dem gleichen Schuljahr 719 700 Schülerinnen und Schüler, die einer privaten Schule besucht haben. Der Besuch an eine private Schule ist im Vergleich zum Schuljahr 2000/2001 in allen Bundesländern angestiegen (vgl. Autorengruppe - Schulen auf einen Blick 2012, 11).

Nach Beendigung der Grundschulzeit steht mit dem Wechsel auf eine weiterführende Schule eine wichtige Schullaufbahnentscheidung an. Diese Entscheidung wird entweder von den Eltern oder der Schule bzw. Schulaufsicht getroffen, diese Entscheidungen sind je nach Bundesland unterschiedlich. In einigen Bundesländern gibt die Grundschule eine Schullaufbahnpflichtempfehlung ab, die als Empfehlung für die Eltern dienen soll, die sie aber nicht bindet, oder die Grundschule beschränkt sich nur auf eine reine Beratung mit den Eltern über den weiteren Schulverlauf des Kindes. Ferner gibt es Bundesländer, indem das Votum der Grundschule betreffend der Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler bindend ist und nur durch die erfolgreiche Teilnahme an einem Probeunterricht oder Aufnahmeprüfung seitens der aufnehmenden Schule vollzogen wird (vgl. Dossier Kulturminister Konferenz 2011, 27; van Ackeren & Klemm 2009, 54).

Empirische Analysen besagen, dass eine soziale Auslese bei dem Übergang von Grundschule in die Sekundarstufe I einhergeht. Der Übergang wird nicht vom Leistungsvermögen der begutachteten Kinder bestimmt.³

Die Studien zeigen, dass Kinder aus sozial schwächeren Familien einen höheren Leistungsaufwand für eine Gymnasialempfehlung erbringen müssen als Kinder aus sozial starken Elternhäusern. Hierbei gilt die Annahme, dass sozial stärker gestellte Familien zu den „bildungsnahe“ Elternhäusern zählen (vgl. van Ackeren & Klemm 2011, 55). So verwundert es auch nicht, dass sich bereits im ersten deutschen PISA-Bericht der unmissverständliche Satz findet: „Ein unerwünschter Nebeneffekt der frühen Verteilung auf Institutionell getrennte Bildungsgänge ist die soziale Segregation von Schülerinnen und Schülern“ (van Ackeren & Klemm 2009, 55, zit. n. Baumert u.a. 2001, 458). Baumert meint damit, dass durch die unterschiedlichen Bildungsgänge bzw. Schulformen ab dem Sekundarbereich die Schülerinnen und Schüler eine Chancenungleichheit erfahren und eventuelle soziale Probleme mit einhergehen können. Die vermutliche Chancenungleichheit des deutschen Bildungssystems wird unter 4.2 genauer analysiert. Die unterschiedlichen Schulformen werden im Folgenden vorgestellt.

Sekundarbereich I und II

Nach Beendigung der Grundschulzeit erfolgt im Anschluss der Übergang zur Sekundarstufe I. Je nach Bundesland gibt es bis zu vier verschiedene Schulformen, in einigen Ländern (z.B. in Sachsen und Bayern) finden sich die drei tradierten Schulformen der Haupt- und Realschule und des Gymnasiums. In einigen weiteren Bundesländern (z.B. in Hessen und Niedersachsen) werden diese drei Schulformen um die Gesamtschule ergänzt (vgl. Dossier Kulturminister Konferenz 2011, 27).

Die Hauptschule umfasst in der Regel die Klassenstufen 5 bis 9 und hat die Aufgabe ihren Schülerinnen und Schülern eine grundlegende allgemeine Bildung zu vermitteln. Ferner führt der Hauptschulabschluss zum ersten allgemeinbildenden Schulabschluss. Eine erweiterte allgemeine Bildung mit der Möglichkeit zur Fachoberschulreife (in Sachsen auch Berufsgymnasium) bietet die Realschule in der Regel mit den Klassenstufen 5 bis 10 (vgl. van Ackeren & Klemm 2009, 50).

³ Die IGLU-Studien, in denen der Zusammenhang zwischen der durch Tests gemessenen Lesekompetenz mit den Übergangsempfehlungen der abgebenden Grundschule untersucht wurde, weisen sehr weitgehende Überlappungen auf: Schülerinnen und Schüler mit vergleichbarer Lesekompetenz erhielten Empfehlungen zur Hauptschule, zur Realschule oder zum Gymnasium (van Ackeren & Klemm 2009, 54, zit. n. Bos u.a. 2007a, 279).

Das Gymnasium umfasst die Klassenstufen 5 bis 12 oder 13. Fast alle Bundesländer vergeben mittlerweile nach 8 Jahrgangsstufen, also am Ende der 12. Klasse, anstatt nach dem 13. Schuljahr ihr Abitur. In einigen Bundesländern waren viele Menschen mit dieser Entscheidung nicht einverstanden und es wurde stark gegen das „Turboabitur“ demonstriert, allerdings ohne Erfolg. In der Sekundarstufe I (Klassen 5 bis 10) wird an den Gymnasien wie in anderen Schulformen nach dem Klassenprinzip unterrichtet. In den Jahrgangsstufen der Sekundarstufe II (Klasse 11 bis 12 bzw. 13) werden die Klassen in Kursen organisiert, in der überwiegend in grund- und Leistungskursen unterrichtet wird. Zudem wird im Gymnasium den Schülerinnen und Schülern eine vertiefte allgemeine Bildung vermittelt, die zur allgemeinen Hochschulreife führt (vgl. van Ackeren & Klemm 2009, 50 f.). Nach letzten offiziellen Angaben des statistischen Bundesamtes (2012) gab es im Schuljahr 2010/2011 im Sekundarbereich I der Öffentlichen Bildungseinrichtungen 4.420.689 und im Sekundarbereich II 1.092.489 Schülerinnen und Schüler (vgl. Autorengruppe - Schulen auf einen Blick 2012, 11). Im Schuljahr 2010 erreichten insgesamt 865 300 Schülerinnen und Schüler einen Schulabschluss der allgemeinbildenden Schulen. Der größte Anteil mit fast 41 % beendete die Schule mit einem Realschulabschluss. 21 % schlossen mit einem Hauptschulabschluss, 31 % mit der allgemeinen Hochschulreife und 2 % mit der Fachhochschulreife ab. 6 % der Schülerinnen und Schüler verließen die Schule ohne Hauptschulabschluss (Autorengruppe - Schulen auf einen Blick 2012, 31).

Dieser Abschnitt hat Aufschluss und einen Einblick in die beiden Bildungsbereiche des Primar- und Sekundarbereich geben. Die Schule hat zum Teil durch die Lehrerschaft einen großen Einfluss auf den weiteren Bildungsweg der Kinder. Denn am Ende der Grundschulzeit wird den Kindern eine Bildungsempfehlung ausgesprochen. Dies wird in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich geregelt.

In Sachsen entscheidet z.B. ein erforderlicher Notendurchschnitt (2,0) über die schulische Laufbahn am Gymnasium. Zudem sollte das Lern- und Arbeitsverhalten des Schülers, sowie seine schulischen Leistungen und seine bisherige Entwicklung erwarten lassen, dass er den Anforderungen des Gymnasiums gerecht werden kann. Wenn ein Schüler die Bildungsempfehlung für die Mittelschule erhalten hat und er seine Ausbildung trotzdem am Gymnasium fortsetzen will, kann er auf Antrag der Eltern an einer schriftlichen Eignungsprüfung teilnehmen (vgl. <http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/1787.htm>).

Dieses Übergangsszenario könnte, aufgrund der Bestimmung der Schulkarriere durch Dritte, schon bei Kindern in der Grundschule Druck und Stresserleben hervorrufen.

Somit stellt sich die Frage, ob Kinder in den Bundesländern ohne familiäre Entscheidungsfreiheit für die weitere Bildungslaufbahn höheren Druck, Stress oder andere Belastungen erleben, als Kinder, die durch den Elternwille ihre Schullaufbahn bestreiten können. Zusätzlich könnten auch die Eltern mit eventuell zu hohen Erwartungen an die Schulleistung Ursache von Druck und Belastung für ihre Kinder sein. Bezüglich der Thematik dieser Arbeit stellt sich im Bezug auf die Frage, welche Selbstverständlichkeit die deutsche Gesellschaft von Schule hat. Warum gibt es solch ein Bildungssystem mit unterschiedlichen Schulformen, welchen Sinn hat solch ein System und warum erfahren womöglich eine Anzahl von Kindern und Jugendlichen mehr Belastungen und Erschöpfung im Schulalltag? Der erste Teil dieser Fragen wird im folgenden Abschnitt behandelt und welche Auswirkungen Schule auf die Kinder und Jugendlichen hat, wird unter 4.5 betrachtet.

4.2 Der Sinn der Schule und die subjektive Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen

Warum haben Gesellschaften institutionalisierte Bildungseinrichtungen, warum werden diese mit solchen hohen Aufwand betrieben und wie ist das Verhältnis zwischen Bildungsinstitution, Individuum und Gesellschaft. Welche zentralen Funktionen hat die Schule heute und wie erleben die Kinder und Jugendlichen diese Institution. Die Funktion der Schule wird in diesem Kapitel aus soziologischer Sichtweise betrachtet.

Die Schule ist zur zentralen gesellschaftlichen Organisation des Kindes- und des Jugendalters geworden, die Kindheit und Jugend als Lebensphasen entscheidend bilden und den jugendlichen Alltag stark beeinflussen (Helsper & Böhme 2010, 619).

Im deutschsprachigen Raum liefert Helmut Fend eine Theorie der Schule, die auf einem strukturfunktionalistisch orientierten Ansatz beruht. Im Folgenden wird auf seine Theorie überwiegend Bezug genommen.

Fends Theorie der Schule ist sehr bedeutsam, da seine Aussagen und Behauptungen empirisch fundiert sind und er selbst Untersuchungen zur Soziologie der Schule (Fend 1974, 1976, 1977) veröffentlicht hat (vgl. Melzer & Sandfuchs 2001, 12). Sein Anliegen ist es, die Schule in ihrer Selbstverständlichkeit zu verstehen, welche Funktion sie hat, mit welchen Instanzen sie im Wechselspiel steht und unter welchen Einflüssen sie steht (wirtschaftlich, politisch, gesellschaftlich). Er sieht Schule als Sozialisationsinstanz und formuliert drei Funktionen absichtsvoller und gesellschaftlich kontrollierter Erziehung in der Institution Schule:

- die Qualifikationsfunktion,
- die Selektions- und Allokationsfunktion sowie
- die Integrations- bzw. Legitimationsfunktion (vgl. van Ackeren & Klemm 2009, 182)

Diese drei Funktionen werden im Verlauf dieses Abschnitts erläutert, aber nicht weiter ausführlich differenzierter betrachtet. Dennoch wird im Kontext dieser Arbeit die Selektions- und Allokationsfunktion näher betrachtet und erläutert. Vorerst soll begründet werden, warum Schule als Institution gilt und warum Schule als Sozialisationsinstanz zu verstehen ist.

Für die Beschreibung von Institutionen bedient sich Fend nach den Erläuterungen des Soziologen Parsons (1967). Für Parsons zielen Institutionen auf die dauerhafte Bewältigung von Kernaufgaben einer Gesellschaft. Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, müssen Institutionen eine Gestalt haben. Für die Erhaltung einer Institution definiert Parsons vier Kernbereiche, „Technologien“, Selbsterhaltung, Integration und Adaption (vgl. Fend 2006, 28).⁴

Parson ging in seiner strukturell-funktionalen Systemtheorie der Frage nach, welche Bedingungen hat die Strukturbildung und Strukturhaltung sozialer Systeme.

Die Strukturhaltung sozialer Systeme wird vor allem durch die Institutionalisierung von Handlungsmustern und sozialen Rollen sowie die Verinnerlichung (Internalisierung) gemeinsamer Werte und Normen der Mitglieder des Gesellschaftssystems erreicht (vgl. van Ackeren & Klemm 2009, 182).

Unter Institutionen werden gesellschaftliche Einrichtungen verstanden, die helfen sollen, grundlegende Probleme der Gesellschaft im Rahmen kulturell gültiger Werte, Normen und Regeln zu lösen (Melzer & Sandfuchs 2001, 13). Um die Weitergabe von Normen, Werten, kulturellen Grundüberzeugungen sowie Wissen und Fertigkeiten zu gewährleisten, muss die Gesellschaft diese Dinge von Generation zu Generation weitergeben.

Demnach dienen Schulen zur Weitergabe der Qualifikationen, die eine Gesellschaft benötigt, um sich selbst von Generation zu Generation reproduzieren zu können. Zusätzlich gehört dazu, dass die folgenden Generationen die Fähigkeit zur

⁴ Alle Institutionen müssen diese vier Elemente enthalten, wenn sie überdauern und stabil sein wollen. Sie müssen glaubhafte „Technik“ der Aufgabenerfüllung entwickeln, sie müssen ihre eigene Stabilität durch Verfahren und Ressourcen sichern, sie müssen eine Binnenkohäsion entwickeln und nach außen vernünftige Strategien der Anpassung aufbauen (Fend 2006, 28)

Unbestimmtheit besitzen und strukturellen Umformungen und Wandlungen (Transformation) erwerben, um die Entwicklungs- und Modernisierungsprozesse einer Gesellschaft zu ermöglichen (vgl. van Ackeren & Klemm 2009, 183). Daher nimmt also die Schule eine Position als zentrale Instanz in der Gesellschaft ein, um Wissen und Techniken zu erhalten und weiterzugeben.

Bildungssysteme sind gesellschaftlich gewollte Institutionen, die inhaltlich verstetigte und methodisierte Menschenbildung und Kulturübertragung realisieren (vgl. Fend 2006, 29).

Hurrelmann (1985) beschäftigt sich im Kontext der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung mit Institution Schule und damit, welche genauen Einflüsse sie auf die Persönlichkeitsentwicklung insbesondere auf Jugendliche hat. Nach Hurrelmann sind Schule, Berufsausbildung und Hochschule soziale Organisationsformen, indem aktiv ihre Mitglieder die jeweiligen Bedingungen erfahren und verarbeiten. Diese Institutionen sind gesellschaftliche Systeme die zum Zweck der Bildung und Ausbildung eingerichtet wurden (vgl. Hurrelmann 2007, 92). Diese Instanzen übernehmen wichtige Teilaufgaben der Integration von Kindern und Jugendlichen in die gesellschaftlichen Strukturen, zugleich sind sie für die Jugendlichen soziale Bezugssysteme, mit denen sie sich subjektiv auseinander setzen und damit ihre individuelle Persönlichkeit aufbauen (Hurrelmann 2007, 93). In der Biografie eines Menschen stellt also die Schule mit eine der wichtigsten Instanzen, neben der Familie, dar. Kinder und Jugendliche wachsen mit unterschiedlichsten Sozialisationsbedingungen auf, mit denen sie auch in der Schule konfrontiert sind. Hierbei soll Fends Definition von Sozialisation im Kontext der Schule zu verstehen geben, warum Schule im Normalfall solch eine große Bedeutung in unser allem Leben hat.

Fend stellt sich die Frage, was es bedeutet Sozialisation zu veranstalten? Seine formale Antwort ist die: es impliziert die Vergesellschaftung von Lehren und Lernen in Institutionen, die spontane und unstete Formen der Erziehung und des Lehrens und Lernens in geplante und stabile transformiert. Ferner stellt er die Bedingung, dass zu bedenken sei, was Institutionen seien und was Schulen als Institutionen der veranstalteten Sozialisation sein könnten (vgl. Fend 2006, 28).

Infolgedessen ist Schule eine Sozialisationsinstanz, wo das Lernen, im Gegensatz zur Familie, sich nicht gleichmäßig natürlich, funktional, also im Lebenszusammenhang vollzieht. Es ist eine gesellschaftliche Pflichtveranstaltung mit festgelegten Zielen und Regeln (vgl. Melzer & Sandfuchs 2001, 15). Die Schule formt die mentalen Strukturen

der Heranwachsenden und hat Einfluss auf ihr Wertesystem. Ihr „Institutionsziel“ besteht also darin zu erreichen, dass die Menschen der Institution etwas glauben, wissen, können und ein bestimmtes Selbst- und Weltverständnis entwickeln (vgl. Fend 2006, 29 f.). Das Erlangen eines Selbst- und Weltverständnisses, sowie Fertigkeiten für Handlungsoptionen für das Leben in der Gesellschaft sind möglicherweise unabdingbar. Nur wäre es doch von Vorteil, wenn Schule als Sozialisationsinstanz sich wie die Familie, flexibel auf die Kinder und Jugendlichen einstellen kann. Gill (2005) betrachtet diese beiden Instanzen in ihren unterschiedlichen und gleichen Funktionen. Er bezieht für die gegenwärtige Sichtweise zum Verständnis der Funktion von Schule noch weitere Sozialisationsinstanzen mit ein.

Nach der Einführung der Schulpflicht im Laufe des 20. Jahrhunderts entwickelte sich zwischen Schule und Elternhaus eine Funktions- und Aufgabenteilung in Bezug auf die Erziehungsvorstellungen. In der Familie sollte das Kind Intimität, Wärme und Emotionen erfahren und in der Schule ein abstraktes Wissen und ein sachliches (unpersönliches) Rollenverhalten erlernen. Diese beiden Instanzen unterstützten sich in der Vergangenheit in ihren Erziehungsbemühungen gegenseitig (vgl. Gill 2005, 41).

Heute gibt es diese Tatsachen nicht mehr, es besteht die Möglichkeit, durch Zuwendung und Argumentation die Kinder und Jugendlichen innerlich zu erreichen, wo sie früher durch erzieherische Gewalt ‚in das ehernen Gehäuse‘ der verwalteten Welt gepresst wurden (Gill 2005, 41, zit. n. Weber 1996).

Dennoch soll diese mündige Vielstimmigkeit, die den alten Erziehungskonsens abgelöst hat, nicht zu sehr loben, da sie neben den Emanzipationschancen auch Orientierungslosigkeit auf allen Seiten erzeugen kann. Des Weiteren sind Kinder auch anderen Sozialisationskontexten ausgesetzt, die es auch schon früher gab, deren Bedeutung sich aber teilweise verändert hat. Zum Beispiel sind das die Peers (Freundeskreis, Clique) in denen die Kinder symmetrische Beziehungen kennenlernen.

⁵ Dadurch erlernen sie den Umgang mit Konkurrenz und Kooperation und üben zugleich die Aushandlung von Normen und Werten auch durchaus in Differenz und Konflikt zu Eltern und Schule (vgl. Gill 2005, 41 f.). Zusätzlich hat auch der direkte Zugriff auf die Warenwelt zugenommen, hier werden die Kinder und Jugendlichen als Käuferschicht mit eigenem Geld oder eigener Stimme gegenüber ihren Eltern angesprochen (vgl. ebd., 42).

⁵ Von zwei Menschen die dasselbe Verhalten miteinander haben, kann man sagen, dass sie in einem symmetrischen Muster in Beziehung stehen. Z.B. würde der jeweilig gleichzeitige Austausch von Komplimenten oder Verletzungen als symmetrisch gelten (Burnham 2004, 33)

Die folgende Abbildung zeigt die verschiedenen Instanzen und Kontexte, mit denen Kinder und Jugendliche heutzutage aufwachsen können.

	Instanzen mit institutionalisierter Macht
Familie	Vor allem in der frühen Kindheit wichtig, Kind wird auch in die Kultur und den sozialen Status der Familie ‚hineinsozialisiert‘. Früher war auch Nachbarschaft und Verwandtschaft wichtig, Intimität der Kleinfamilie erst seit dem 18. Jahrhundert entstanden.
Schule	Vermittlung von Wissen, Erziehung zu unpersönlichen Rollenverhalten, kompensatorische Funktion gegenüber der Familien-Erziehung.
Kirche	Religiöse Erziehung. Stützt Autorität von Schule und Elternhaus.
	Kontexte ohne institutionelle Macht
Gleichaltrige (Peers)	Symmetrische Beziehungen, Aushandlung von Normen und Werten (zeitweilig in Differenz und Konflikt zum Elternhaus), Bildung von Gruppen (Erlernen von Konkurrenz, Kooperation, Freundschaft).
Medien	Früher Printmedien, heute mehr elektronische Medien. Kinder können sich hier unmittelbar mit Erwachsenenwelt konfrontieren. Problem der Passivität (TV, Video) – Kinder lernen nicht sprechen und handeln. Bewegungsmangel: Korpulenz, Haltungsschäden.
Warenwelt	Werbung, Kaufhäuser, Supermärkte. Heute fühlen sich Kinder direkt angesprochen, früher waren sie stärker indirekt, über die Distinktionskämpfe der Eltern involviert.

Abbildung 3: Sozialisationskontexte des Kindheits- und Jugendalters (Gill 2005, 42)

Gill konstatiert einen gegenwärtigen Wandel im Charakter des Sozialisationsprozesses aufgrund der Überzeugung, dass Sozialisation nicht eine einseitige Prägung des Individuums durch die Gesellschaft sei, sondern das Individuum suche sich seine Kontexte, zum Beispiel die Peergroup (vgl. Gill 2005, 40). Somit bestehe ein

wechselseitiger Prozess der Auswahl und Beeinflussung. Gerade die Jugendlichen in der heutigen Zeit scheinen vielmehr Entscheidungsfreiheit, Auswahlchancen aber auch die Bedeutungen von Familie und Schule scheinen sich damit verändert zu haben.

Hurrelmann präzisiert eine zentrale Annahme der Sozialisationstheorie: Die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen wird in jedem Lebensabschnitt durch eine „produktive“ Auseinandersetzung mit den äußeren, sozialen und physischen Umweltbedingungen und zugleich den inneren, psychischen und körperlichen Vorgaben beeinflusst (Hurrelmann 2007, 7). Die Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen haben mittlerweile einen sehr hohen Stellenwert als Sozialisationsinstanzen für Kinder und Jugendliche. Diese stehen in einer Abhängigkeit zu den Anforderungen und Erwartungen im Schulwesen um später ihre Sozialchancen zu wahren (vgl. Hurrelmann 2007, 93).

Die gesamte Jugendzeit ist in den heutigen westlichen Gesellschaften zur Ausbildungszeit geworden. Die Bildungseinrichtungen in Deutschland bestimmen bis an das Ende des dritten Lebensjahrzehnts den täglichen Lebensrhythmus der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Daher gilt die Schule als Arbeitsplatz, da sie über eine lange Zeit des Lebens einen großen Einfluss auf Emotion, Intellekt und soziales Verhalten hat (vgl. Hurrelmann 2007, 93). Folglich rückt der Aspekt, der subjektiven Einschätzung von Jugendlichen, an dieser Stelle des Kapitels in den Mittelpunkt. Zu erfahren gilt, wie unter den vorher genannten schulischen Strukturen und außerschulischen Lebensweltbedingungen die Schule insgesamt wahrgenommen wird.

Durch verschiedene Studien wurden die subjektiven Deutungsmuster der sozialen Institution „Schule“ als „äußere Realität“ der Lebenswelt der Jugendlichen, herausgearbeitet. Aus diesen Studien ging hervor, dass der „Sinn“ der Schule von der Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler als „Vorbereitung für das spätere Leben“ gedeutet wird. Ihr wird somit ein nachvollziehbarer Sinn für die eigene Lebensplanung zugesprochen (vgl. Hurrelmann & Quenzel 2012, 116). Das Abschlusszeugnis zählt für die Jugendlichen als wichtiges Resultat der Lernvorgänge in der Schule. Ferner wird von den Jugendlichen erkannt und als notwendig und legitim erachtet, dass Schule eine gesellschaftliche Auslese- und Platzierungsfunktion hat. Folglich gehen sie mit einer instrumentellen Einstellung zur Schule, indem sie die schulische Tätigkeit wie eine industrielle, quasi den Gesetzen von Lohnarbeit folgende Beschäftigung definieren und gestalten (vgl. ebd., 116). Wenn den Jugendlichen es nicht gelingt, ein Abschlusszeugnis mit hohem Tauschwert im Beschäftigungssystem zu erwerben, kann

Enttäuschung und Frustration und deren Folgen eine Belastung für das Selbstwertgefühl der Schülerinnen und Schüler entstehen. Zusammenfassend gilt die Erkenntnis, dass schulische Bildung keinen Eigenwert hat, sondern nur als Mittel zum Zweck des Erwerbs eines Abschlusszertifikates dient. Was inhaltlich in der Schule gelernt wird, erscheint mittlerweile als zweitrangig (vgl. ebd., 117). Daraus geht hervor, dass Schule nicht vorrangig als Lebens- und Erfahrungsraum gesehen wird, sondern die Pflicht unter der Anstrengung, um jeden Preis einen Abschluss zu erlangen, an erster Stelle steht.

Schule dient als Spiegel der heutigen Leistungsgesellschaft, da sie die Kindern und Jugendlichen unserer Gesellschaft mit den Regeln einer Wettbewerbsgesellschaft konfrontiert. Prinzipiell entscheidet hierbei nur die individuelle Leistung über die Platzierung in einem Gefüge von sozialen Privilegien (vgl. Hurrelmann 2007, 94). Schule fordert heute mehr Selbstständigkeit, Initiative und Flexibilität, die aus der globalen Ausweitung unserer Lebensverhältnisse resultieren (vgl. Messner 2000, 21). Hierbei stellt sich die Frage, inwieweit Schule als Lebens- und Erfahrungsraum gegenüber den Kindern und Jugendlichen gerecht werden kann. Messner (2000) erörtert diese Frage an dem Beispiel der Bielefelder Laborschule, die als Pionierbeispiel zählt, wie Schule zum „Lebens- und Erfahrungsraum“ werden kann und sich auch ganze Generationen weiterer Schulen sich hat dadurch anregen lassen.

Die Bielefelder Schule bietet durch räumliche Neukomposition von Schule eine Fülle von Lerngelegenheiten, die ein Bauspielplatz und Kleintierzoo bis zu Labors und Werkstätten bietet. Zusätzlich hat da die Schule als „Lebens- und Erfahrungsraum“ eine zeitlich-rhythmische Komponente, die den Wechsel von Tätigkeiten, von Lernintensitäten und Erholung, sowie Gruppenleben und Sich-Zurückziehen beinhaltet (vgl. Messner 2000, 22). Er beschreibt als wichtigste Erkenntnis dieser Ausweitung der Schule als Lebens- und Erfahrungsraum, dass diese nur gelingen kann, wenn die Erfahrungen und Aktivitäten der Jugendlichen auf die Herausforderungen, das Vorbild und die gezielt vermittelten Kompetenzen, auch die Widerstände, von Erwachsenen treffen, die sich auf sie einzulassen bereit sind (Messner 2000, 23). Messner spricht von einer „schulspezifischen pädagogischen Kultur“ die im Bewusstsein aller Beteiligten des Schulwesens vorhanden sein muss und welches durch Diskussionen, Auseinandersetzungen, Begegnung und Zuwendung bestehen kann.

Trotz des hier vorgestellten positiven Beispiels, wie man Schule anderweitig gestalten und erleben kann, hat die Schule auch eine Auslesefunktion, indem sie die soziale Platzierung im Arbeitsprozess vorbereitet und legitimiert. Der Hintergrund für diesen

Selektionsprozess sind die individuellen Leistungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Hurrelmann 2007, 94). Dies bedeutet, dass Schule zu den Instanzen unserer Gesellschaft zählt, indem das Leistungsprinzip das Fundament der Selektionsfunktion ist und mit der Vergabe von Privilegien einhergeht. Dadurch sollen die Schülerinnen und Schüler eine Vorstellung von sozialer Rangfolge und Erfahrungen von Erfolg und Misserfolg erlangen, die sie auf die Lebensrealität im Berufsleben vorbereiten soll (vgl. Hurrelmann 2007, 94; vgl. Holler-Nowitzki 1994, 76).

Wie schon am Anfang erwähnt, hat die Schule die absichtsvolle Funktion der gesellschaftlich kontrollierten Erziehung in der Institution Schule. Neben der Qualifikationsfunktion, die das Schulsystem ausübt, sind zwei weitere Funktionen die der Selektion- und Allokationsfunktion zu benennen und zu betrachten.

Das System der deutschen Schulformhierarchie bildet eine soziale Hierarchie ab, an der Spitze stehen oben die sozial hohen Statusgruppen und ganz unten befinden sich die sozial benachteiligten und ökonomisch unteren Einkommensgruppen (vgl. Bauer 2005, 71). Auch bei Kontrolle von kognitiven Grundfähigkeiten und kulturellen Grundqualifikationen haben Kinder und Jugendliche mit niedrigem sozioökonomischen Status immer noch geringere Chancen auf den Besuch eines Gymnasiums (vgl. Autorengruppe Bildungsbericht 2010, 204). Eine Ursache der Entstehung sozialer Selektivität im Schulwesen ist vor Übergangsentscheidungen die Lehrererwartungen, hier zeigen Studien über die Objektivität der Notengebung, dass Informationen zur sozialen Herkunft von Schülerinnen und Schülern die Beurteilung zu Gunsten von Kindern mit einem hohen Bildungshintergrund beeinflussen und somit die Leistungen der Schülerinnen und Schüler steuern können (vgl. Fend 2006, 43; vgl. Gill 2005, 130). Die Leistungsbewertung ist die Grundlage für die Selektion und ist ein Zuteilungskriterium für gesellschaftliche Positionen. Demnach hat diese Bewertung negative Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen (vgl. Wiater 2011, 19).

Ferner wird durch die Pisa-Studien den Ursachen weiterhin nachgegangen, inwieweit soziale Selektivität im gesamten Bildungswesen abläuft und wie, Akteure, Lehrpersonen, Eltern und Gleichaltrige hier zusammenspielen (vgl. Fend 2006, 44).

Aus der 2. World Vision Kinderstudie erwies sich aus einfachen Strukturdaten erneut, dass die soziale Herkunft ein relevantes soziales und persönliches Merkmal ist um die besuchte Schulform vorherzusagen. Zudem ging aus dieser aktuellen Studie hervor, dass Kinder zwischen 6 und 11 Jahren aus der Unterschicht nicht nur langsamer in der Schule vorwärts kommen, sie finden sich auch seltener in höheren Schulformen wieder

(vgl. Autorengruppe 2. World Vision Kinderstudie 2010, 164). Fend betrachtet es im Ganzen als solches: die Bildungssysteme in der Moderne in allen hoch industrialisierten Gesellschaften üben eine soziale Verteilungsfunktion aus, sie sind das zentrale „Rüttelsieb“ in der Verteilung von Berufspositionen von einer Generation auf die andere (Fend 2006, 44). Die Schule strukturiert also auf individueller Ebene Bildungslaufbahnen und Berufslaufbahnen vor.

Ferner gehört die Schule zu den Kerninstitutionen, die differenzielle Lebensläufe ermöglicht. Somit wird das Schulsystem für Kinder und Jugendliche zum wichtigsten Instrument der Lebensplanung. Diese Zuordnung wird auf gesellschaftlicher Ebene als Allokation bezeichnet (vgl. Fend 2006, 44). Die Schulen tragen dazu bei, die Heranwachsenden im Verlauf ihres Qualifikationsprozesses durch schulische Auswahlprozesse (Selektion) auf unterschiedliche soziale Positionen zu verteilen (Allokation) (van Ackeren & Klemm 2009, 187).

Zudem bleibt es immer noch eine große Herausforderung von Bildungspolitik und Bildungspraxis, ein hohes Bildungsniveau bei geringem Einfluss der sozialen Herkunft zu erreichen (vgl. Autorengruppe Bildungsbericht 2010, 204). Schulsysteme dienen auch als bildungspolitisches Instrument. Sie haben einen Eingriff in die gesellschaftliche Organisation von Arbeit. Durch die erlangten Schulabschlüsse ist eine Kontrolle möglich, die es erlaubt, Überschüsse oder Unterangebote in einzelnen Sektoren zu steuern (vgl. Fend 2006, S.38). Je nach Nachfragesituation auf dem Arbeitsmarkt werden die Leistungskriterien gelockert oder verschärft, obwohl dies nirgends so festgeschrieben ist (van Ackeren & Klemm 2009, 188). Mit Schulsystemen wird heute versucht, Regionalpolitik (Entwicklung unterversorgter Gebiete), Arbeitsmarktpolitik (Reduktion der Arbeitslosigkeit durch Qualifikationsoffensive), Wachstumspolitik (Investitionen in Bildung) und Sozialpolitik (Integration von Bevölkerungsgruppen) zu betreiben (Fend 2006, 38).

Die Selbstverständlichkeit von Schule wurde durch Fends Schultheorie mit ihren strukturfunktionalistischen Ansatz begründet. Demnach besitzt die Schule in Deutschland drei wesentliche Funktionen, die zur gesellschaftlichen und absichtsvollen Erziehung beitragen sollen. Durch Schule reproduziert sich eine Gesellschaft und nutzt diese Institution um den jungen Menschen Werte, Normen und Kulturübertragungen zu vermitteln. Die Schule legitimiert sich durch die gesellschaftlichen Erwartungen, dass diese als Institution unabdingbar für die Vorbereitung auf das spätere Leben sei. Ausserdem macht sie die Kinder und Jugendlichen mit den Regeln unserer Gesellschaft vertraut. Ferner wird bei den Jugendlichen die Schule als legitim erachtet

und ihr wird eine Notwendigkeit zugesprochen um in der späteren Arbeitswelt bestehen zu können. Ein negativer Effekt ist die gesellschaftliche Auslese- und Platzierungsfunktion von Schule. Denn wie ersichtlich wurde, zählt heute die individuelle Leistung über die Platzierung in diesem System und die damit einhergehenden sozialen und schulischen Möglichkeiten in unserer Gesellschaft. Deutlich wurde auch die bewusste soziale Positionierung der Kinder und Jugendlichen die mit den Qualifikationsprozessen (Selektion) einhergehen. Das Beispiel der Bielefelder Laborschule gibt Aufschluss, dass Schule als Lebens- und Erfahrungsraum gilt und dieser auch flexibel auf die Kinder und Jugendlichen gestaltet werden kann. Zusätzlich wird durch die definierte Sozialisationstheorie nach Hurrelmann der Zusammenhang belegt, dass durch die Auseinandersetzung mit der äußeren Umwelt die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen beeinflusst wird. Somit ergibt sich ein hoher Stellenwert für die Schule als Sozialisationsinstanz für Kinder und Jugendliche. Wie Gill (2005) konstatierte, muss die Institution Schule die weiteren Sozialisationskontexte der Jugendlichen mit einbeziehen. Weil die Prägung eines Individuums durch die Gesellschaft nicht einseitig verläuft, sondern das Individuum sich seine Kontexte selber sucht. Dies kann zur Folge haben, dass sich gegenwärtige Probleme aus dem Freundeskreis oder der Familie in die Schule übertragen lassen und im Falle unangemessener Bewältigungskompetenzen, wie z.B. aggressives Verhalten oder sozialer Rückzug, der Jugendliche somit auffällig in der Schule wird. Da deutlich wurde mit welchen weiteren Sozialisationskontexten die Jugendlichen konfrontiert sind und welche Bedeutung sie im Kontext der Schule haben, wird im folgenden Kapitel die Jugendphase genauer betrachtet.

4.3 Die Lebensphase Jugend

Wie schon durch Gill und Hurrelmann festgestellt werden konnte, stehen Jugendliche neben der Schule heutzutage vor besonderen Aufgaben in ihrer persönlichen Entwicklung. Im Kontext dieser Arbeit gilt an dieser Stelle herauszuarbeiten warum Jugendliche im Allgemeinen und im Bezug auf Schule eine besondere Aufmerksamkeit bekommen müssen.

Jugend ist eine soziohistorische Konstruktion, die Idee einer zur Kindheit und Erwachsenenalter abgegrenzten Lebensphase reicht bis in die Antike zurück. Seit den Veränderungen der Produktions- und Sozialstruktur im späten 19. bzw. 20. Jahrhunderts findet die „Jugendphase“ eine eigenständige gesellschaftliche und sozialpolitische Position (vgl. Oerter & Dreher 2008, 271). Des Weiteren ist Jugend ein

Phänomen multidisziplinären Interesses (z.B. der Soziologie, Politik, Psychologie, Pädagogik, Biologie, Medizin, Rechtswissenschaft) (vgl. ebd., 272). Durch die Unterscheidung von Altersbereichen ist eine zeitliche Strukturierung des Jugendalters möglich. Somit kann der Beginn bzw. das Ende des Jugendalters und Differenzierungen von Entwicklungsphänomenen innerhalb dieses Lebensabschnitts festgestellt werden (vgl. ebd., 272). Den Beginn des Jugendalters markiert das Eintreten der Geschlechtsreife (Pubertät), dies gilt gleichzeitig als Kriterium der Abgrenzung von Kindheit und Jugend. In der internationalen Jugendforschung ist der Terminus Adoleszenz vornehmlich im Kontext entwicklungsbezogener Veränderungen der Jugendphase gebräuchlich (vgl. Oerter & Dreher 2008, 271).

In idealtypischer Sicht befindet sich jeder Jugendliche auf dem biografischen und gesellschaftlichen Weg vom Kind zum Erwachsenen (vgl. Hurrelmann 2007, 36). Eine Strukturierung von psychologischen und soziologischen Aspekten dient dazu, dass eine Abgrenzung der Lebensphase Jugend von Kindheit und Erwachsenenalter grundsätzlich möglich ist. Eine starre altersmäßige Festlegung der Jugendphase ist nicht sinnvoll. Dennoch ist eine Altersabgrenzung von der Kindheitsphase möglich, da hier die Geschlechtsreife (am häufigsten im Alter zwischen 10 und 14 Jahren) in den meisten Industrieländern definiert wird (vgl. Hurrelmann 2007, 40).

Durch die psychologischen und soziologischen Befunde kann im Alter von 12 Jahren von einem Übergang in die Lebensphase Jugend zu diesem Zeitpunkt ausgegangen werden. Der Übergang von Jugend- zur Erwachsenenphase kann kaum altersgemäß festgelegt werden, weil diese Abgrenzung von den jeweiligen gesellschaftlich bedingten Lebenslagen und Chancenstrukturen abhängig ist (vgl. Hurrelmann 2007, 40; vgl. Groen & Petermann 2002, 88). Dies definiert wie lange sich ein Jugendlicher im Bildungssystem befindet, schon selber an einer Familiengründung beteiligt ist, sich in einer schwierigen Phase befindet durch eventuelle belastende Lebenslagen oder vielleicht einer Erwerbsarbeit nachgeht.

In der sozialisationstheoretischen Jugendforschung gibt es wichtige Grundannahmen die Hurrelmann (2007) in der Form von „Maximen“ zusammenfasst. Diese Grundannahmen sind verschiedene theoretische Ansätze, die als Analyse der Persönlichkeitsentwicklung in der Lebensphase Jugend dienen (vgl. Hurrelmann & Quenzel 2012, 90). Primär helfen die genannten Maxime als Perspektive für künftige inhaltliche Arbeitsschwerpunkte und methodische Strategien für die Jugendforschung. Für die Thematik dieser Arbeit sollen sie jedoch ein Grundverständnis für die

Lebensphase Jugend vermitteln. Zudem werden ausgewählte Maxime genauer betrachtet und die weiteren sollen einen Überblick über die Jugendphase geben.

- Erste Maxime: Wie in jeder Lebensphase gestaltet sich im Jugendalter die Persönlichkeitsentwicklung in einem Wechselspiel von Anlage und Umwelt. Hierdurch werden auch die Grundstrukturen für Geschlechtsmerkmale definiert (Hurrelmann & Quenzel 2012, 90).
- Zweite Maxime: Im Jugendalter erreicht der Prozess der Sozialisation, verstanden als die dynamische und produktive Verarbeitung der inneren und äußeren Realität, eine besonders intensive Phase und zugleich einen für den gesamten weiteren Lebenslauf Muster bildenden Charakter (Hurrelmann & Quenzel 2012, 91).

Dies bedeutet, dass sich in der Jugendphase der Mensch in einem intensiven Prozess der Auseinandersetzung mit seiner inneren und äußeren Realität befindet. Die „innere“ Realität meint die Entwicklung der körperlichen und psychischen Grundstrukturen, die sozialen und physischen Umweltbedingungen gehören der „äußeren“ Realität an. Des Weiteren ist der Jugendliche in seiner Sozialisation mit der ständigen Beobachtung und Diagnose der eigenen Anlagen und ihrer Veränderungen beschäftigt. Die Verarbeitung mit sich selbst und der Umwelt wird als „produktiv“ bezeichnet, da der Jugendliche durch seine eigenen Voraussetzungen und Bedürfnisse eine angemessene und flexibel angepasste Form, wählt sich mit der äußeren Realität auseinanderzusetzen. Die Anforderung der Auseinandersetzungen bezeichnet man als „Entwicklungsaufgaben“. Entwicklungsaufgaben existieren als Zielprojektionen in jeder Kultur, somit werden die Anforderungen definiert, die ein Jugendlicher bei der Auseinandersetzung mit seinen Lebensbedingungen zu erfüllen hat (vgl. Hurrelmann 2012, 91 f.).

Demnach arbeitet der Jugendliche in dieser Phase an seiner eigenen Person, genannt auch „Selbstorganisation“. In der Jugendphase werden Formen und Strategien der Selbstorganisation entwickelt, die für den weiteren gesamten Lebenslauf „im Kopf“ bestehen bleiben. Diese Strategien stellen ein Muster der Lebensführung da, auf das ein Mensch immer wieder zurückgreift, wenn er vor Herausforderungen und Beanspruchung steht (vgl. Hurrelmann 2012, 92).

- Dritte Maxime: Menschen im Jugendalter sind schöpferische Konstrukteure ihrer Persönlichkeit mit der Kompetenz zur eigengesteuerten Lebensführung (Hurrelmann & Quenzel 2012, 92) .

- Vierte Maxime: Die Lebensphase Jugend ist durch die lebensgeschichtlich erstmalige Chance gekennzeichnet, eine Ich-Identität zu entwickeln. Sie entsteht aus der Synthese von Individuation und Integration, die in einem spannungsreichen Prozess immer wieder neu hergestellt werden muss(Hurrelmann & Quenzel 2012, 93).

- Fünfte Maxime: Der Sozialisationsprozess im Jugendalter kann krisenhafte Formen annehmen, wenn es Jugendlichen nicht gelingt, die Anforderungen der Individuation und der Integration aufeinander zu beziehen und miteinander zu verbinden. In diesem Fall werden die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters nicht gelöst und es entsteht Entwicklungsdruck (Hurrelmann & Quenzel 2012, 95).

Hurrelmann meint mit dieser fünften Maxime, dass im Zeitraum der Entwicklung eines Jugendlichen neben den biopsychischen Veränderungen und individuellen Persönlichkeitsformungen auch eine soziale Integrationsleistung verlangt wird. Die damit einhergehende soziokulturelle Anpassung und die ökonomisch relevante Qualifizierung bildet eine Dichte und Vielfalt von Entwicklungsaufgaben, die in einem knappen Zeitraum dieser Lebensspanne zur erlebten Belastungen führen können, wenn die Bewältigungskompetenz des Jugendlichen nicht ausreicht (vgl. Hurrelmann 2007, 68). Zudem meint die fünfte Maxime, dass die Sozialisationsinstanzen (Schule, Familie, Peer ...) die Entfaltung der Leistungsfähigkeit, die sich aus den Entwicklungsaufgaben ergeben, von Jugendlichen fordern und auch im Bereich partnerschaftlicher, konsumorientierter und politischer Entwicklungsaufgaben eine qualitative Entwicklung von Kommunikations- und Interaktionskompetenzen verlangen. Ein steigender Anteil von Jugendlichen ist mit der Komplexität der Kombination von Entwicklungsaufgaben überfordert und verfügt deshalb nicht ausreichend über personale oder soziale Ressourcen um diesen Belastungs-Bewältigungsprozess positiv zu durchlaufen. Die folgenden Überforderungen im Alltag können sich in sozialen und gesundheitlichen Entwicklungsstörungen ausdrücken. Ferner sind diese negativen Erfahrungen und Störungen das „Ergebnis“, mit welchen die Jugendlichen für den heutigen hohen Grad der Selbststeuerung der Lebensführung mit der Chance zur individuellen Gestaltung der eigenen Biografie leben müssen (vgl. Hurrelmann 2007, 68).

- Sechste Maxime: Um die Entwicklungsaufgaben zu bewältigen und das Spannungsverhältnis von Individuations- und Integrationsanforderungen abzuarbeiten, sind neben individuellen Bewältigungsfähigkeiten („personale Ressourcen“) auch soziale Unterstützungen durch die wichtigsten Bezugsgruppen („soziale Ressourcen“) notwendig (Hurrelmann & Quenzel 2012, 96) .
- Siebte Maxime: Neben der Herkunftsfamilie sind Schulen, Ausbildungsstätten, Gleichaltrige und Medien als „Sozialisationsinstanzen“ die wichtigsten Vermittler und Unterstützer im Entwicklungsprozess des Jugendalters. Günstig für die Sozialisation sind sich ergänzende und gegenseitig anregende Impulse dieser Instanzen (Hurrelmann & Quenzel 2012, 97).
- Achte Maxime: Die Lebensphase Jugend muss unter den heutigen historischen, sozialen und ökonomischen Bedingungen in westlichen Gesellschaften als eine eigenständige Phase im Lebenslauf identifiziert werden. Sie hat ihren früheren Charakter als Übergangsphase vom Kind zum Erwachsenen verloren (Hurrelmann 2012, 98).

Mit dieser Maxime soll noch einmal verdeutlicht werden, welche Bedeutung die Jugendphase hat. Es handelt sich hierbei um eine lang gestreckte, eigenständige Phase im menschlichen Lebenslauf und hat zusätzlich heute eine hohe biografische Bedeutung im gesamten Lebenslauf (vgl. Hurrelmann 2007, 71).

Zusätzlich ergänzen noch zwei neue Maxime die sozialisationstheoretischen Grundannahmen.

- Neunte Maxime: Hoch entwickelte Gesellschaften sind nicht nur durch schnellen sozialen Wandel, sondern auch durch ein großes Ausmaß an sozialer und ethnischer Vielfalt und durch immer stärker werdende ökonomische Ungleichheit gekennzeichnet. Diese Merkmale prägen zunehmend auch die Jugendphase und führen zu einer Spaltung jugendlicher Lebenswelten (Hurrelmann & Quenzel 2012, 99).
- Zehnte Maxime: Die Zugehörigkeit zum weiblichen oder männlichen Geschlecht prägt die Muster der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben. In den letzten drei bis vier Jahrzehnten haben die Mädchen und jungen Frauen sich in vielen Bereichen der Lebensführung bessere Ausgangschancen als die Jungen und die jungen Männer erschlossen (ebd., 99).

Die folgende Übersicht soll noch einmal die Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen darlegen.

Entwicklungsaufgaben im Jugendalter (Oerter & Dreher 2008, zit. n. Dreher & Dreher, 1996):

Peer. Einen Freundeskreis aufbauen, d.h. zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts neue, tiefere Beziehungen herstellen.

Körper. Veränderungen des Körpers und des eigenen Aussehens akzeptieren.

Rolle. Sich Verhaltensweisen aneignen, die in unserer Gesellschaft zur Rolle eines Mannes bzw. zur Rolle einer Frau gehören.

Beziehung. Engere Beziehungen zu einem Freund bzw. einer Freundin aufnehmen.

Ablösung. Sich von den Eltern lösen, d.h. von den Eltern unabhängig werden.

Beruf. Sich über Ausbildung und Beruf Gedanken machen: Überlegen, was man werden will und was man dafür können bzw. lernen muss.

Partnerschaft bzw. Familie. Vorstellungen entwickeln, wie man die eigene zukünftige Familie bzw. Partnerschaft gestalten möchte.

Selbst. Sich selbst kennen lernen und wissen, wie andere einen sehen, d.h. Klarheit über sich selbst gewinnen.

Werte. Eine eigene Weltanschauung entwickeln: sich darüber klar werden, welche Werte man vertritt und an welchen Prinzipien man das eigene Handeln ausrichten will.

Zukunft. Eine Zukunftsperspektive entwickeln: sein Leben planen und Ziele ansteuern, von denen man annimmt, dass man sie erreichen könnte.

Abschließend wird die Bedeutung der Familie betrachtet und unter welchen Umständen die Jugendlichen an einer Depression erkranken können.

Aus entwicklungspsychologischer Betrachtung heraus spielt die Familie in der Jugendphase, trotz der Distanzierung und Loslösung, eine bedeutende Rolle für die Jugendlichen. Ferner ist die Bindung zu Eltern und anderen Familienmitgliedern von hoher Bedeutung, da die erlebten Erfahrungen in der Familie für die Entwicklung der eigenen Identität und Unabhängigkeit sowie die Beziehung zu anderen Menschen, wesentliche Einflussfaktoren für die Jugendlichen sind (vgl. Groen & Petermann 2002, 98). Eine sichere familiäre Bindung erzeugt ein stabiles Selbstvertrauen des Jugendlichen und bietet ihm eine verlässliche Basis, um mit sich selbst und seinem außerfamiliären Umfeld eingehender zu beschäftigen. Gerade Stresserfahrungen mit emotionalen Problemen, die aus kritischen Lebensereignissen resultieren, können durch positive familiäre Bindungen gemildert werden (vgl. ebd., 98). Obwohl die Familie als Ressource für belastende außerfamiliäre Lebensereignisse zählt, können herrschende familiäre Belastungen wie Scheidung, Mißhandlung, Krankheit der Eltern oder konflikthafte Eltern-Kind-Beziehungen eine große Gefährdung für die angemessene Bewältigung der Entwicklungsaufgaben der Jugendphase (Adoleszenz) darstellen und somit das Depressionsrisiko erhöhen (vgl. Groen & Petermann 2002, 98).

Groen und Petermann (2002) bieten einen verständlichen Überblick der Ursachen für die Zunahme des Depressionsrisikos im Jugendalter wie folgt:

Ursachen für die Zunahme der Depression nach Groen & Petermann (2002):

- Biologische und psychosoziale Auswirkungen der Pubertät
- Allgemeine Entwicklungsaufgaben der Jugendzeit
 - Akzeptanz körperlicher Veränderungen
 - Aufbau intensiverer Beziehungen zu Gleichaltrigen
 - Loslösung vom Elternhaus
 - Zunahme von Eigenverantwortung und Autonomie
 - Identitätsentwicklung etc.
- Wachsende soziale Einflüsse, Rollendifferenzierung
- Stärkere Konfrontation mit negativen Erfahrungen, allgemein erhöhte Streßbelastung
- Zunehmende schulische Anforderungen, höhere Leistungsorientierung, mehr Mißerfolge
- Kognitive Reifung, zunehmendes Vermögen zur Abstraktion, Selbstreflexion, Entwicklung von Zukunftsperspektiven (Groen & Petermann 2002, 102).

Des Weiteren haben depressive Jugendliche eine verminderte allgemeine Selbstachtung, einen geringen Selbstwert, irrationale Überzeugungen, negative automatische Gedanken und eine negative Einschätzung ihrer Fähigkeiten in sozialer, schulischer und verhaltensbezogener Hinsicht (vgl. Essau 2002, 136). Zusätzlich kann festgestellt werden, dass Jugendliche in ihrer Reifungsphase sehr anfällig für Stimmungslabilität und Depressivität sind. Sie neigen häufiger zu extremen Gefühlsäußerungen, meist in Richtung Depressivität und manifester oder latenter Suizidalität (vgl. Lehofer & Stuppäck 2005, 27).

In diesem Kapitel wurde deutlich, dass die Jugendphase eine sehr wichtige Phase im Leben eines Menschen ist. Sie wird aufgrund ihrer Komplexität von seitens der Wissenschaft schon allein als eigenständige Lebensphase identifiziert. Zudem kann festgestellt werden, dass Jugendliche sehr viel eigene Fähigkeiten und Rückhalt für die Entwicklungsaufgaben benötigen. Hierbei muss der Familie eine zentrale Rolle in der Unterstützung der Entwicklungsaufgaben zugesprochen werden. Die Bildung für nötige Bewältigungskompetenzen ergeben sich aus der Auseinandersetzung mit sich selbst und seiner Umwelt. Hat aber der Jugendliche nicht die möglichen Bewältigungskompetenzen um die Entwicklungsaufgaben in diesem knappen Zeitraum der Lebensspanne zu bewältigen, so kann dies zu einem erhöhten Stresserleben führen. Nach Groen und Petermanns Überblick über die vermuteten Ursachen von Depression zu urteilen, tragen die Jugendlichen möglicherweise ein großes Risiko mit sich, in der heutigen Zeit sehr schnell an einer Depression zu erkranken. Ob solch ein Risiko, im Kontext der Entstehung von Depression, sich mit der Schule verbinden lässt und welche Auswirkungen das auf die Persönlichkeitsentwicklung hat wird im nächsten Kapitel betrachtet.

4.4 Schule und psychische Befindlichkeit

In diesem Kapitel wird genauer untersucht, ob Schule einen Einfluss bei der Entstehung von Depression bei Kinder und Jugendlichen haben kann. Wie zuvor schon benannt, hat die Schule als primäre Sozialisationsinstanz einen erheblichen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Des Weiteren werden die Umstände beleuchtet in denen depressive Kinder und Jugendliche den Schulalltag bewältigen müssen. Zunächst sollen prägende Erkenntnisse aus der Forschung über die Lebenswelt der Schule betrachtet werden.

Die ersten Untersuchungen über die Einflussnahme der Schule auf die psychische Befindlichkeit sind auf die 1970er-Jahre zurückzuführen, als in der Schulstressdebatte die Schulangst als ein Ergebnis der Leistungsorientierung hervorgehoben wurde.

Durch Fends (1976) Untersuchungen ergaben sich weitere Erkenntnisse über Leistungssituationen und deren einhergehenden psychischen Belastungen. Hierbei zeigt sich aus den Ergebnissen, dass fast die Hälfte aller Schüler über Sorgen und Übelkeit vor Klassenarbeiten berichteten, ein Drittel über stärkere psychosomatische Reaktionen klagt und über 20% aller Jugendlichen Vermeidungsreaktionen gegenüber schulischen Leistungssituationen zeigten (vgl. Helsper & Böhme 2010, 634). Somit ist das Phänomen der Schulangst ein Teil denen Kinder und Jugendlichen Belastungen im Schulalltag ausgesetzt sind und damit auch psychische und physische Symptome einhergehen können.

Trotz dieser Erkenntnis gilt der Zusammenhang von Leistungsangst und tatsächlichen schulischen Leistungen: je besser die Schulleistung, desto geringer die Angst vor Leistungssituationen (Helsper & Böhme 2010, 634 f., vgl. n. Helmke 1983).

Dennoch konnte festgestellt werden, dass sich bei Spitzenschüler auch ein Anstieg der Leistungsangst ergibt, was Ausdruck dessen ist, etwas zu verlieren. Bei sehr schlechten Schülern sinkt das Angstniveau als Zeichen dafür, dass sie die Relevanz schulischer Leistung reduziert haben (vgl. Helsper & Böhme 2010, 635). Dies könnte bedeuten, dass sich diese schlechten Schülerinnen und Schüler, hinsichtlich der schulische Laufbahn aufgegeben haben. Welche genaueren Auswirkungen diese Resignation auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schülern hat und ob diese auch depressive Symptome hervorrufen kann, wird im Folgenden dieses Kapitel betrachtet.

In einer Vergleichsstudie zwischen 1986 und 1996 wurde im Zuge der nochmals gestiegenen Bildungsanforderungen eine Verschlechterung des subjektiven gesundheitlichen Wohlbefindens und ein Anstieg des Medikamentenkonsums festgestellt, für Kopfschmerzmitteln bei Mädchen z.B. von 5,7% auf 12,2% (Helsper & Böhme 2010, 636, zit. n. Hurrelmann/Mansel 1998). Somit ist zu verstehen, dass die Schülerinnen und Schüler mit hohen Belastungen in der Schule konfrontiert sind und folglich auch darunter leiden. Diese erlebten Belastungen wirken sich negativ auf das gesundheitliche Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen aus. Folglich gewinnt die psychosoziale Lage der Jugendlichen, wie depressive Symptome, emotionale Anspannung oder psychosomatische Reaktionen, durch die Belastung der schulischen Leistungsanforderungen an großer Bedeutung. Ob bei den Betroffenen dadurch eine depressive Erkrankung einhergehen kann, wird im weiteren untersucht.

Das Vorhandensein bei Schülerinnen und Schülern einer depressiven Problematik ist schon lange keine Ausnahme mehr. Laut jüngsten internationalen Untersuchungsergebnissen beträgt die Häufigkeit des Auftretens einer depressiven

Störung unter normalen Schulkindern etwa 4 bis 13%. Bei der Unterscheidung zwischen einer leichten depressiven Störung zu einer schwereren Form der Erkrankung kann festgestellt werden, dass sich in der Regelschule eher Kinder und Jugendliche leichteren aber zusätzlich chronifizierten depressiven Störungen (vgl. Nevermann & Reicher 2009, 121). Die chronifizierten depressiven Störungen werden klinisch diagnostisch den Dysthymen Störungen zugeordnet (wie in Kapitel 2 schon beschrieben).

Die Schülerrolle hat für Kinder und Jugendliche eine bedeutende Aufgabe in ihrem Leben. Durch langfristiges schulisches Versagen besteht eine Gefährdung der Persönlichkeitsentwicklung, dies hat schwere Auswirkungen auf das Lebensgefühl der Betroffenen. Es kann festgestellt werden, dass schulischer Mißerfolg ein Risikofaktor für die Entwicklung von Depressionen darstellt (vgl. Nevermann & Reicher 2009, 122). Die Schülerinnen und Schüler mit einer schwer depressiven Störung („Major Depression“) haben starke Schwierigkeiten, den Schulalltag überhaupt zu bewältigen. Zudem gehören sie, besonders im Jugendalter, zu den aktiven Schulverweigerern (vgl. Nevermann & Reicher 2009, 121). Die Schulverweigerung kann demnach eine unangemessene Bewältigungskompetenz der Jugendlichen sein und gleichzeitig kann diese Form der Bewältigung womöglich als Isolationshaltung interpretiert werden. Nach den Angaben der Häufigkeit der Betroffenen im Schulwesen, befinden sich etwa 2 bis 3 Schülerinnen und Schüler mit einer schwachen oder starken ausgeprägten depressiven Erkrankung in einer Schulklasse. In der Regel bleiben die meisten Kinder, unentdeckt (vgl. Nevermann & Reicher 2009, 121).

Besonders bei einem Wechsel zu einer anderen Schulform stehen Kinder und Jugendliche mit einer depressiven Störung vor einer Situation, die sehr viel Anstrengungsbereitschaft und Belastungsfähigkeit fordert. Das schulische Umfeld verändert sich und erzeugt nicht unbedingt, durch z.B. einer negativen Selbstüberzeugung, zu einem schnellen Anschluss in der Schule (vgl. Nevermann & Reicher 2009, 122). Des Weiteren sind Größe und Komplexität vieler Schulen, steigende Anforderung von Leistung und Disziplin sowie weniger häufige und vertraute Kontakte zu Lehrern nur mögliche Quellen für Belastungen und Mißerfolge, die mit einem Schulwechsel einhergehen können (vgl. Groen & Petermann 2002, 99).

Kinder und Jugendliche mit depressiven Störungen leiden an einer inneren Belastung, das Ausmaß solch einer Belastung drückt sich u.a. darin aus, wieweit die Betroffenen sind, die schulischen Anforderungen zu erfüllen. Wobei die Höhe der Anforderungen eine entscheidende Rolle spielt. Bei niedrigen Anforderungen in der Schule können die

Betroffenen noch erfolgreich sein. Im Gegensatz zu hohen Anforderungen besteht ein Mißerfolg der Aufgabenbewältigung (vgl. Nevermann & Reicher 2009, 122). An dieser Stelle wird noch einmal deutlich, dass die Schule auf die Betroffenen flexibel reagieren müsste, damit ihnen eine Chance auf das Bestehen des Schulalltags gegeben werden kann.

Gerade schulische Mißerfolge können eine depressive Störung verstärken und deshalb müssen Kinder und Jugendliche vor schulischer Überlastung und Überforderung geschützt werden (vgl. Nevermann & Reicher 2009, 122).

Des Weiteren können die Schülerinnen und Schüler mit depressiven Störungen in bestimmten schulischen Strukturen und Organisationformen in ein erhöhtes psychisches Streßerleben geraten, dass liegt an der Symptomatik einer depressiven Störung. Die Betroffenen sind in ihrem Selbsterleben negativ (vgl. Nevermann & Reicher 2009, 123). Dies könnte bedeuten, dass die Betroffenen in einer anderen Schulform mit einem anderen strukturierten Schulalltag bessere Möglichkeiten haben mit ihrer Erkrankung umzugehen und wo die Leistungsanforderung individuell an das Kind oder den Jugendlichen angepasst werden können, sowie die Lebenswelt mit einbezieht. Aufgrund einer depressiven Erkrankungen wäre es sinnvoll, wenn die Lehrerinnen und Lehrer generell über die Lebenswelt ihrer Schülerinnen und Schüler Bescheid wissen und wie sie im speziellen den betroffenen Kinder und Jugendlichen begegnen können.

Nevermann & Reicher (2009) benennen die bestimmten Strukturmerkmale von Schule die bei depressiven Schülerinnen und Schülern ein erhöhtes psychisches Streßerleben auslösen:

- Schule verläuft gruppenorientiert,
- Strukturen und Handlungsmuster werden vorgegeben,
- die Schüler werden mit immer neuen Anforderungen konfrontiert,
- Schule fordert Aufschub und Unterdrückung der Bedürfnisse des einzelnen,
- schulische Situationen sind vor allem Bewertungssituationen,
- bewertet wird vorwiegend nach der Gruppennorm,
- eine Individualisierung des Lernens findet kaum statt,
- Erfolg und Mißerfolg des einzelnen werden in sozialer Öffentlichkeit (in einer Lerngruppe oder Klasse) ausgetragen,
- Verhaltensabweichungen werden nur innerhalb gesetzter Normen toleriert (Nevermann & Reicher 2009, 122 f.).

Die Auseinandersetzung mit einer Gruppe wird eher durch die mangelnde Unüberschaubarkeit und den nicht berechenbaren sozialen Anforderungen gemieden, da sie Unsicherheit bei den Betroffenen hervorruft (vgl. Nevermann & Reicher 2009, 123). Dieses „Anti-Gruppen“ Verhalten ist auf das geringe Selbstwertgefühl und des negativen Selbstbildes zurückzuführen. Hinzu kommen noch die Realitätsverzerrungen im sozialen und Leistungsbereich, die in unterschiedlicher Ausprägung mit einer depressiven Erkrankung einhergehen. Sie verzerren dabei die schulische Wirklichkeit und können sie deshalb nicht oft ertragen (vgl. Nevermann & Reicher 2009, 123 f.).

Neben den Niederlagen im Leistungsbereich kann auch der Mangel an sozialer Akzeptanz und der Ausgrenzung durch Mitschüler einen Rückzug in tiefere Depressionen bedeuten (vgl. Nevermann & Reicher 2009, 124). Insofern sei zu erwähnen, dass insgesamt den sozialen Beziehungen, den schulischen Anerkennungsverhältnissen und dem Klassenklima für die psychosoziale Befindlichkeit der Kinder und Jugendlichen eine große Bedeutung zukommt (vgl. Helsper & Böhme 2010, 636). Warum und wie solche Belastungen erfasst werden, wird deshalb im Folgenden die Schulumwelt genauer betrachtet, um den Zusammenhang von Schule und psychischer Befindlichkeit, sowie einer eventuelle depressive Erkrankung zu begründen.

Die Schulumwelt meint eine Konstellation von Rahmenbedingungen, die sich förderlich oder hinderlich auf die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern einwirken kann (vgl. Achermann; Pecorari; u.a. 2006, 15). Die objektiven Umweltmerkmale wie z.B. Schulart und Schulartwechsel und subjektive Merkmale des Schulklimas leisten einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Gemeint ist hier die innerschulische Umwelt, zu denen personenübergreifende Merkmale der Schule und jeweilige Merkmale anderer Schulmitglieder gehört. Zusätzlich ist noch zur Abgrenzung der innerschulischen Umwelt die außerschulische Umwelt, welche Gemeinde und Siedlungsumwelt, politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Hintergrundprozesse einbezieht (vgl. Achermann; Pecorari; u.a. 2006, 15).

Basierend auf bereits entwickelten Instrumenten von Fend und Prester (1986) nehmen Winkler Metzke und Steinhausen (2001) Bezug auf fünf homogene Skalen wahrgenommener klassenspezifischer Interaktionsprozesse innerhalb der Schülerschaft, die als Klassendimension bezeichnet werden und folgendermaßen zusammengefasst dargestellt werden können:

- Konkurrenz zwischen Schülern
- Anerkennung durch Gleichaltrige

- Kontrolle durch die Lehrperson
- Mitbestimmungsmöglichkeiten
- Leistungsdruck (Achermann; Pecorari; u.a. 2006, 19)

Satow und Schwarzer (2003) verwenden zwei weitere als sinnvoll eingeschätzte, zusammengefasste Dimensionen:

- beteiligte Personen (Lehrer vs. Schüler)
- positiv-negativ konnotierte Klimamerkmale (z.B. Lehrerfürsorglichkeit, Leistungsdruck) (ebd., 20).

Durch diese Dimension wird die Komplexität des Schulalltags deutlich und belegt, dass die Schule einen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung und demnach auch auf die Psyche der Schülerinnen und Schüler hat. Dadurch konnten in den letzten drei Jahrzehnten durch die Forschung Zusammenhänge zwischen Schülerpersönlichkeit und Faktoren der Schulumwelt gesichert werden. Die Faktoren, wie Konkurrenz zwischen den Schülern, Leistungsdruck, zu hohe Kontrolle durch die Lehrperson und eine fehlende Anerkennung können für Kinder und Jugendliche die an einer depressiven Störung schwach oder stark leiden, hinderlich für die weitere Persönlichkeitsentwicklung sein. In einigen Studien wurde die psychische Befindlichkeit genauer betrachtet nämlich, ob ein negatives Unterrichtsklima als potentieller Faktor für das Auftreten von internalisierenden und externalisierenden Störungen in Frage kommen kann.

In einer querschnittlichen Untersuchung stellen z.B. Havlinova und Schneidrova (1995) fest, dass ein Schulklima, welches von Vertrauen und Respekt in der Beziehung von Jugendlichen untereinander geprägt ist, in der Beziehung zur Lehrperson und der Zusammenarbeit mit den Eltern, selten zu psychischen Auffälligkeiten führt (vgl. Achermann; Pecorari; u.a. 2006, 25).

Auch Eder (1996) verweist auf zwei große Bereiche möglicher Einflüsse, die in der Schule mit der Verbreitung psychischer Belastungen in Beziehung gesetzt werden können. Demnach ist es der schulischer Leistungsdruck und die fehlende emotionale Qualität sozialer Beziehungen in der Schule. Folglich äußert sich der Leistungsdruck als subjektives Gefühl der ständigen Überforderung im Unterricht, welches durch ein objektiven Bedrohungsfaktor in Form von schlechten Noten erzeugt wird. Zusätzlich entsteht der soziale Druck durch den Umgang an fehlenden empathischen Verhalten (z.B. fehlende Mitsprachemöglichkeiten im Unterricht) auf Seiten des Lehrkörpers (vgl. Achermann; Pecorari; u.a. 2006, 26).

Die emotionale Qualität sozialer Beziehungen äußert sich negativ durch Demütigung und Ablehnung und positiv im Gefühl der Wertschätzung und Zuwendung. Zu den Beziehung der Lehrerpersonen ist auch die Integration des Schülers in die Gruppe der Klasse von Bedeutung (vgl. ebd., 26).

Somit kann davon ausgegangen werden, dass im Hinblick auf Merkmale des Schulklimas vor allem Leistungs- und Sozialdruck für die Entstehung psychischer Belastungen wie depressive Verstimmung und psychovegetative Beschwerden bedeutsam sind. Nach Eder (1996) tritt unter anderem eine depressive Verstimmung bei Schülerinnen und Schülern auf, wenn bei der Auseinandersetzung mit schulischen Herausforderungen Bewältigungskompetenzen überwiegend fehlen. Hingegen wurde auch noch festgestellt, dass sich die positive Sicht auf Schule maßgeblich durch die Wahrnehmung des Schulklimas erklären lassen. Die wichtigsten empfundenen Aspekte sind erlebte Gerechtigkeit, Sicherheit und Lehrerunterstützung (vgl. Achermann; Pecorari; u.a. 2006, 26). Hierbei ist zu erwähnen, dass Studien einen Unterschied hinsichtlich der individuellen und kollektiven Wahrnehmung des Schulklimas zeigen.

Ein individuell wahrgenommenes Klima ist bedeutsamer für die Entwicklung einer Selbstwirksamkeitserwartung als ein kollektiv wahrgenommenes Klassenklima. Dennoch zeigt eine Studie von Satow und Schwarzer (2003), dass das kollektive erlebte Klima in der schulischen Umwelt von erheblicher Bedeutung für die individuelle Entwicklung von Schülern sein kann (vgl. Achermann; Pecorari; u.a. 2006, 27 f.). Weitere Befunde zeigen, dass im Laufe der Jahre bei Jugendlichen sich die Wahrnehmung des Klassenklimas verschlechtert und das pädagogische Engagement der Lehrer weniger wird. Das Engagement der Lehrer sinkt im Allgemeinen und insbesondere in der Schülerkontrolle (vgl. ebd. 29). Gleichzeitig wurde in dieser Studie eine starke Zunahme der Selektionsorientierung und der damit einhergehende Leistungsdruck festgestellt (vgl. ebd., 29). Die schlechtere Wahrnehmung des Klassenklimas der Jugendlichen kann auf die persönlichen Leistungsanforderungen zurückgeführt werden, wobei die bestmögliche Leistung von der Gesellschaft, den Eltern und von den Schülerinnen und Schüler selbst erwartet wird. Wie unter Kapitel 4.3 schon beschrieben, nimmt das Verlangen nach Autonomie und die damit einhergehende Individualisierung der eigenen Persönlichkeit zu. Dadurch kann sich der Konkurrenzkampf innerhalb der Klasse erhöhen, der Leistungsdruck steigt und die Schulklasse selbst zählt möglicherweise nicht mehr als erlebte homogene Gruppe. Hinsichtlich der genannten Risiken, die für Schülerinnen und Schüler mit depressiven Störungen nicht förderlich für die Bewältigung des Schulalltags sind, stehen nicht nur

die Betroffenen, sondern auch die Verantwortlichen auf politischer Ebene sowie die weiteren Personen im Schulalltag vor einer großen Herausforderung.

Bei einem Missverhältnis von Autonomiewünschen und Schulumwelt ist hingegen eine Abnahme der wahrgenommenen Beteiligungschancen und eine Zunahme der wahrgenommenen Kontroll- und Bevormundungstendenzen mit möglichen Konsequenzen für das seelische Befinden wahrscheinlich (Metzke; Achermann; u.a. 2006, 103).

Des Weiteren konstatieren Buddeberg und Laederbach (1998), dass schulische Anforderungen als weniger stressreich erlebt werden, wenn sie verständlich und regulierbar sind und ein tragfähiges soziales Netzwerk zur Verfügung steht (Achermann; Pecorari; u.a. 2006, 31). Ein Netzwerk sozialer Beziehung kann in Zeiten der Belastung eine Quelle der Unterstützung und Stärkung mit einer schützenden Wirkung auf das Wohlbefinden haben. Gerade die sozialen Beziehungen sind in der Adoleszenz als Stützsysteme für die Lebensbewältigung von Bedeutung. Folglich ist z.B. die fehlende Beachtung in der Schulklasse durch eine enge Netzwerkeinbindung (durch Eltern, Freunde, Verwandte) außerhalb der Schule kompensierbar (vgl. ebd. 31). Nach Jerusalem (1986) stellen schulische Leistungen eine wichtige Grundlage für Selbsteinschätzung und Selbstbewertung von Schülerinnen und Schülern dar, welche dann wiederum für die Auseinandersetzung mit weiteren Leistungsanforderungen in der Schule von Bedeutung sind (Achermann; Pecorari; u.a. 2006, 32). Da depressive Schülerinnen und Schüler meist eine negative Selbsteinschätzung und Selbstbewertung haben, müsste die Familie sowie ein rücksichtsvoller und unterstützender Umgang in der Schule garantiert sein. Weitere Erkenntnisse bezüglich des Einflusses von Schule auf die Persönlichkeit geht aus der HBSC- Studie hervor.

Die Schulkultur hat einen bedeutsamen Einfluss auf die mentale Gesundheit der Schülerinnen und Schüler. Ein guter Unterricht und ein als unterstützend wahrgenommenes soziales Klima in der Klasse kann die schulischen Kompetenzen und die Schulfreude positiv beeinflussen (vgl. Bilz & Hähne 2006, 68). Zusätzlich konnte in der HBSC-Studie beobachtet werden, dass es einen direkten Einfluss der Unterrichtsqualität auf die Häufigkeit psychosomatischer Beschwerden gibt.⁶

⁶ Bei der HBSC- Studie aus dem Jahr 2002 handelt es sich um eine internationale Studie. Gemäß der Richtlinien des HBSC-Forschungsverbundes wurden Schülerinnen und Schüler aus einer Zufallsauswahl von fünften, siebten und neunten Klassen aller allgemeinbildenden Schulen (Klumpenstichprobe) der beteiligten vier Bundesländer Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Hessen und Berlin befragt (Bilz & Hähne 2006, 70)

Suhr-Dachs (2006) analysieren im Kontext der schulischen Belastung die Angst als resultierendes Symptom für das Stresserleben.

Für die Schülerinnen und Schüler zählt die Schule als Hauptquelle für belastendes Stresserleben, wobei Angst vor der Schule als ein häufiges Stresssymptom gilt (vgl. Suhr-Dachs 2006, 52). Die tägliche oder wöchentliche unfreiwillige Routine von Leistungs- oder Prüfungssituationen erzeugt häufig ängstliche Gefühle und Stresserleben. Die Angst vor schlechten Zensuren liegt in der Regel in der zentralen Befürchtung begründet, die Anerkennung und Akzeptanz Gleichaltriger zu verlieren und elterliche Sanktionen zu erfahren (Suhr-Dachs 2006, 52). Ein hohes Maß an Angst kann die Leistungen der Betroffenen beeinträchtigen, da der Schüler von den emotionalen Angstsymptomen und negativen Gedanken vereinnahmt wird und die erforderliche Aufmerksamkeit und Denkprozesse dadurch blockiert werden (Black-out) (vgl. Suhr-Dachs 2006, 54).

Ferner ist eine dauerhafte schulische Überforderung ein massiver Risikofaktor für die psychische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Hinzu kommt die Gefahr der Entstehung psychischer Störungen, auch die Entstehung von Depressionen ist groß (vgl. Nevermann & Reicher 2009, 134). Zusätzlich zu komorbiden Ängsten weisen leistungsängstliche Kinder auch eine erhöhte Depressivität auf (Suhr-Dachs 2006, 54, zit. n. Beidel, 1994). Ein negatives erlebtes Schulklima setzt sich hauptsächlich aus Leistungs- und Konkurrenzdruck sowie durch mangelndes Vertrauen und fehlenden Respekt untereinander und gegenüber der Lehrerschaft zusammen. Dadurch kann es Leistungs- und Sozialdruck geben, der für Entstehung von psychischen Belastungen in Frage kommt. Der Leistungsdruck könnte gegenüber den Betroffenen bewusst kontrolliert und reguliert werden. Dies könnte nur geschehen, wenn die Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer über Depression das nötige Wissen verfügt auf die Betroffenen emphatisch einzugehen. Dabei stellt sich die Frage, ob überhaupt die Lehrerschaft depressive Kinder und Jugendliche an ihren Symptomen erkennt.

Die Lehrerschaft, die in der Grundschule arbeitet, hat verhältnismäßig wenig mit Depression zu tun. Wohingegen die Lehrer der Oberstufen schon sehr differenziert über Symptome sprechen können. Im Jugendalter gelten depressive Schülerinnen und Schüler oft als ruhig, zurückgezogen und meiden eher den Kontakt zu Mitschülern und Lehrern (vgl. Nevermann & Reicher 2009, 133). Des Weiteren berichten Lehrer aus verschiedenen Studien bei der Befragung zu depressiven Schülerinnen und Schülern über Merkmale wie schwache Schulleistung, Ratlosigkeit, Verantwortungslosigkeit,

Konflikte mit anderen, körperliche Beschwerden und Schulverweigerung (vgl. ebd., 133).

Abschließend sollen die, nach Nevermann und Reicher (2009), definierten Symptome, mit denen die depressiven Kinder und Jugendliche den Schulalltag erleben, einen Überblick der inneren Konflikte der Betroffenen wiedergeben.

Die hier aufgezählten depressiven Symptome können den Erfolg in der Schule erschweren:

- Traurige bis gereizte Stimmung, Unausgeglichenheit,
 - Müdigkeit, Erschöpfung,
 - Lustlosigkeit,
 - Konzentrationsprobleme,
 - negative Gedanken,
 - schlechtes Selbstwertgefühl,
 - sozialer Rückzug bzw. auch soziale Konflikte,
 - Hoffnungslosigkeit,
 - Körperliche Beschwerden (z.B. Kopfschmerzen, Magen-Darm-Störungen).
- (Nevermann & Reicher 2009, 127).

Auch wenn die Auswirkungen dieser Merkmale im Schulalltag schwer zu fassen sind, kann dennoch davon ausgegangen werden, dass die Betroffenen schwerer als andere Schülerinnen und Schüler zu schulischem Erfolg gelangen (vgl. Nevermann & Reicher 2009, 127).

Dennoch kann nicht von einer direkten, kausalen Beziehung zwischen Depression und Schulversagen im Sinne einer „Wenn- dann- Beziehung“ ausgegangen werden. Zumindest liegen dafür noch zu wenig empirische Beweise vor (Nevermann & Reicher 2009, 126). Trotz dieser noch unbewiesenen „Wenn- dann- Beziehung“ können aus diesem Kapitel die Erkenntnisse gezogen werden, dass Schule mit ihren herrschenden Strukturen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen einwirkt und dass diese Strukturen auch bei einem Teil der Jugendlichen depressive Symptome hervorrufen können. Der schulische Anteil an der Entstehung von Depression kann auf den Einfluss der Persönlichkeitsentwicklung, den erlebten Leistungs- und Sozialdruck und den fehlenden Bewältigungskompetenzen für schulische Herausforderungen zurückgeführt werden. Zudem wurde ersichtlich, dass fehlende positive familiäre und soziale Ressourcen den Schulalltag erschweren können. Damit befinden sich gerade

die Kinder und Jugendlichen mit einem negativen Wohlbefinden bezüglich der Schule, in einer möglichen Doppelbelastung. Durch diese Belastungen könnten die Kinder und Jugendlichen überwiegend mit negativen Erfahrungen, Problemen und Niederlagen konfrontiert werden. Durch das ständige erleben solcher Konfrontationen im Schulalltag und fehlender Unterstützung durch familiäre Ressourcen, könnten die Kinder und Jugendlichen nach der Theorie der erlernten Hilflosigkeit von Seligman, eine negative Erwartung hinsichtlich der kommenden Situationen entwickeln und somit die Motivation zum eigenständigen Handeln verlieren. Die subjektive Erwartung der erlebte Unkontrollierbarkeit kann (wie unter 3.1.1 betrachtet wurde) in Depression münden.

Somit kann festgestellt werden, dass Schule nicht Primär der Auslöser von Depression ist aber dennoch in ihrer Funktion unfreiwillig zur Ausgrenzung und Belastung der Schülerinnen und Schüler beiträgt und bei der Entstehung von Depression einen Anteil haben kann. Besonders die Betroffenen, die Symptome aufzeigen oder an einer depressiven Störung leiden, haben es in dem gegenwärtigen Schulsystem nicht einfach. Dabei hat sich gezeigt, dass Depression unabhängig vom IQ-Wert in jeder Schulform (Haupt-, Realschule oder Gymnasium) erscheinen kann. Somit ergibt sich die Frage nach geeigneten Alternativen der betrachteten Schulform. Eine mögliche Alternative liefert Hurrelmann im Verlauf der öffentlichen Bildungsdebatte.

Klaus Hurrelmann veröffentlichte einen offenen Brief in der Zeit (Nr. 48/ 2007) zu einem Aufruf für eine Schulreform. Dabei unterstützen ihn zahlreiche Fachleute aus verschiedensten Wissenschaftsdisziplinen und politischen Institutionen.

Mit diesem Brief appelliert Hurrelmann u.a. an die Bildungspolitikerinnen und Bildungspolitiker von Bund, Ländern und Kommunen, dass sie die Blockade überwinden und eine parteiübergreifende Einigung über die Reform des Schulsystems in der Sekundarstufe zu erzielen. Er kritisiert, dass es in vielen Bundesländern nach der Grundschule vier oder sogar fünf unterschiedliche Schulformen gibt. Folglich würde ein solches System nach vorliegenden Studien eher nicht den Grundprinzipien der Bildungsgerechtigkeit nachkommen, da es zu sozialer und ethnischer Abgrenzung führt, problematische Lernmilieus schafft und schwierige Ausbildungs- und Berufschancen zur Folge hat (vgl. Hurrelmann & Timm 2011, 141).⁷

⁷ Der vollständige Brief befindet sich im Anhang (A1).

Nach diesen Erkenntnissen stellt sich die Frage ob es präventive Programme im Kontext der Schule für Depression gibt und welche Wirkung sie haben.

4.5 Präventionsmöglichkeiten

In den letzten Jahren wurden weltweit Programme entwickelt, die kurativ wirken sollen, um die Entwicklung von Depressionen bei Kindern und Jugendlichen vorbeugen zu können. Die Zielgruppe bei diesen universalen Präventionsprogrammen liegt nicht nur bei den Betroffenen, sondern die ganze Schulklasse wird in das Projekt mit einbezogen (vgl. Pössel, Seemann & Hautzinger 2006, 260). Hierbei gibt es einen Unterschied gegenüber den selektiven Programmen die nur mit den Betroffenen arbeiten. Die universalen Programme haben den Vorteil, dass sie mit allen Kindern oder Jugendlichen arbeiten, wohingegen es bei den selektiven Programmen leicht zu einer Stigmatisierung der teilnehmenden Schüler durch ihre Umwelt kommen kann (vgl. ebd., 261).

Im Folgenden werden die universellen Programme vorgestellt, da sie vor allem im schulischen Kontext anwendbar sind. Diese sollen versuchen, den Kindern und Jugendlichen spezifische kognitive, emotionale und soziale Kompetenzen zu vermitteln um damit einer depressiven Entwicklung vorzubeugen.

Vielversprechend sind auch groß angelegte öffentliche Kampagnen, wie das vom Bundesministerium für Forschung und Bildung geförderte „Bündnis gegen Depression“ (www.buendnis-depression.de). Durch Werbung und Infomaterial, Vorträge und Diskussionsrunden sollen betroffene Erwachsene, Kinder und Jugendliche, aber auch Eltern, Lehrer, Erzieher und Ärzte aufgeklärt und für das Thema sensibilisiert werden (vgl. Groen & Petermann 2008, 437). Des Weiteren finden sich einige Initiativen im Internet, die sich mit Partnern aus Wirtschaft und Gesundheitswesen zusammengefunden haben und dafür arbeiten, dass sich Menschen mit dieser Krankheit schnellstmöglich in Behandlung geben und zusätzlich ihr Umfeld sensibilisiert wird und insgesamt sich mit dieser Thematik der Erkrankung gesamtgesellschaftlich auseinandergesetzt wird (vgl. <http://www.dialogforum-depression.de>). Im Folgenden wird ein Präventionsprogramm für die Schule betrachtet.

Das Trainingsprogramm „GO“- Gesundheit und Optimismus“ wurde gegen Angst und Depression bei Jugendlichen konzipiert. Junge, Neumer, Manz und Margraf (2002) entwickelten dieses universale kognitiv-behaviorale Präventionsprogramm. Die

Zielgruppe sind Jugendliche im Alter von 13-18 Jahren. Außerdem kann das Programm für junge Erwachsene modifiziert werden.

Ziel des Trainings ist eine primäre Prävention von Angststörungen und Depressionen welche durch 4 Themenblöcke realisiert wird:

- Modifikation kognitiver Verzerrungen,
- Abbau dysfunktionaler Verhaltensweisen (v.a. Vermeidungsverhalten),
- Vermittlung von Stressbewältigungstechniken (z.B. Entspannung, systematisches Problemlösen),
- Förderung sozialer Kompetenzen (vgl. Gesundheit und Optimismus 2012, 1).

In diesem Programm beziehen sich die inhaltlichen Schwerpunkte der Wissensvermittlung unter anderem auf die Entstehungsbedingungen und aufrechterhaltenden Komponenten von Angst und Depression, den Zusammenhang von Kognitionen (wie etwa katastrophisierendes oder dichotomes Denken) und ungünstigen Verhaltensmustern (wie etwa Vermeidungsverhalten und sozialer Rückzug) (Groen & Petermann 2002, 227). Die Förderung der sozialen Kompetenzen steht im Mittelpunkt des Trainings. Ziel ist das Erkennen und Differenzieren von unsicherem, aggressivem und selbstsicherem Verhalten, das angemessene Durchsetzen eigener Interessen in Konfliktsituationen und die Entwicklung sozialer Problemlösestrategien (vgl. ebd.).

Das Training umfasst insgesamt 8 Sitzungen à 90 min. und kann in ganzen Schulklassen mit mehreren Moderatoren oder in Gruppen von 8-12 Personen durchgeführt werden. Moderatoren können Psychologen, Pädagogen, Sozialpädagogen sowie verwandte Bereiche nach einer Moderatorenschulung sein. Die Methodik und Didaktik dieses Trainings beruht auf interaktiver Wissensvermittlung, Verhaltensexperimenten, Selbsterfahrungsübungen, Rollenspielen, schriftliche Arbeitsmaterialien und Hausaufgaben (vgl. Gesundheit und Optimismus 2012, 2). Die Effektivität des Trainings wurde in einer Studie mit Klassenstufen 9 und 10 im Alter zwischen 14 und 18 Jahren (N=612) untersucht. Hierbei hat sich durch die Jugendlichen und Moderatoren das Training als attraktiv, zielgruppengerecht und im schulischen Setting einsetzbar erwiesen. Die Intervention wirkte langfristig stabil psychoedukativ (Wissenszuwachs über psychologische Aspekte von Stress, Angst, Depressivität u.a.). Hinsichtlich der Veränderung von potenziellen Risikofaktoren für die Entwicklung ängstlich-depressiver Symptomatik konnten Programmeffekte in den Bereichen dysfunktionale Kognitionen, Vermeidungsverhalten und soziale Probleme im

Sinne der Hypothese nachgewiesen werden (vgl. Gesundheit und Optimismus 2012, 2). Die Verbreitung des Trainings ist eher gering aber dennoch zu finden in einzelnen Schulklassen, Studentenberatungsstellen und Nachhilfeeinrichtungen. Mögliche Einsatzbereiche können Schulen, Jugendeinrichtungen (sozialpädagogischer Bereich), Bildungsträger, Nachhilfeeinrichtungen sowie im klinischen Bereich sein (vgl. Gesundheit und Optimismus 2012, 3). Die Ergebnisse verschiedener Studien zeigen, dass Kinder und Jugendliche mit psychischen Problemen von sich aus eher selten oder häufig erst sehr spät den Kontakt zu professionellen Versorgungseinrichtungen suchen. Ferner scheint der Ausbau und die Entwicklung niedrigschwelliger, altersgerechter Beratungs- und Behandlungsangebote sowie eine stärkere öffentliche Sensibilisierung sinnvoll (vgl. Groen & Petermann 2002, 230).

Dieses Beispiel sollte nur die Möglichkeit einer Einflussnahme im schulischem Rahmen zeigen. Des Weiteren muss Depression in der Schule, in der Klasse thematisiert werden. Die Lehrerschaft sollte sensibilisiert werden um selber mit den betroffenen Schülerinnen und Schülern umgehen zu können. Zusätzlich bedarf es einer weiteren Öffentlichkeitsarbeit um in der Bevölkerung die Betroffenen vor Stigmatisierungen zu schützen.

5. Fazit

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die Frage zu beantworten, ob die Schule einen Einfluss bei der Entstehung von Depression bei Kindern und Jugendlichen haben kann.

Zu diesem Zweck wurden im ersten Teil der Arbeit die Erscheinungsformen von Depression bei Kinder und Jugendlichen herausgearbeitet. Des Weiteren konnte durch die psychologische Betrachtung mit Hilfe der ausgewählten Erklärungsmodelle die Entstehung von Depression analysiert werden. Dabei hat sich herausgestellt, dass ein erheblicher Teil der Kinder und Jugendlichen an einer depressiven Störung leidet. Gerade dem Jugendalter wurde eine Schlüsselrolle im Kontext des Auftretens von depressiven Störungen zugesprochen. Was das Auftreten mit weiteren Störungen betrifft, so konnte anhand der Literaturrecherche gezeigt werden, dass Verhaltensstörungen, Alkohol- und Drogenmissbrauch, Essstörungen und weitere psychische Befindlichkeiten mit einer depressiven Störung einhergehen können. Des Weiteren konnte durch das erläuterte lerntheoretische Modell festgestellt werden, dass Depression durch soziale Vererbung weitergegeben werden kann. Somit sind Kinder und Jugendliche deren Eltern an einer depressiven Störung leiden besonders gefährdet. Da diese meist wenig positive Verstärkung auf ihr eigenes Handeln erfahren und somit selber eine negative Grundüberzeugung zum Leben erlernen können. Was für den weiteren Entwicklungsverlauf hinderlich wäre.

Folglich sollte die Untersuchung der ausgewählten Schulformen einen Einblick in die Strukturen des deutschen Schulsystems bieten. Zudem sollte durch die soziologische Betrachtung der Sinn, die Funktion und die subjektive Wahrnehmung der Jugendlichen von Schule herausgearbeitet werden. Hierbei ergab sich, dass durch die Struktur des Sekundarbereiches mit seinen Schulformen Chancenungleichheit für die Schülerinnen und Schüler erzeugt wird. Die Kinder werden schon sehr zeitig mit den Anforderungen an die Arbeitswelt und deren erforderlichen schulischen Werdegang konfrontiert. Der Einfluss durch die Lehrerschaft und der erforderliche Notendurchschnitt für die Übernahme zum Gymnasium, kann schon bei Grundschulern Stresserleben hervorrufen. Durch Fends Theorie der Schule, konnte der Sinngehalt und die Notwendigkeit von Schule analysiert werden. Was den Sinngehalt und die Notwendigkeit betrifft, hat die Schule einen klaren gesellschaftlichen Auftrag. Sie soll Werte und Normen vermitteln sowie Kulturübertragungen leisten. Andererseits musste festgestellt werden, dass Schule mit ihrem Leistungsprinzip und deren Selektions- und Allokationsfunktion eine Verteilungsfunktion für spätere Berufsposition ausübt. Zusätzlich konnte durch die Betrachtung der weiteren Sozialisationskontexte und die

subjektive Wahrnehmung der Jugendlichen auf Schule, ein Spannungsverhältnis zwischen den Entwicklungskontexten des Individuums und den schulischen Gegebenheiten nachgewiesen werden. Die Schule wird nicht als Lebens- und Erfahrungsraum von Jugendlichen gesehen, sondern als Pflichtveranstaltung. Die Befunde der 2. World Vision Kinderstudie belegen, dass mit steigendem Alter die Lust auf Schule sinkt.

Anschließend wurde die Lebensphase Jugend genauer betrachtet, um die gegenwärtige Lebenssituation von jungen Menschen und die einhergehenden Risiken zu zeigen, die sich auf dem Entstehungsweg zur Depression entwickeln können. Durch die Auseinandersetzung mit der Jugendphase, konnte anhand der Maxime aus der Jugendforschung gezeigt werden, welche Entwicklungsaufgaben sie im Laufe ihrer Sozialisation bewältigen müssen. Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass durch die Entwicklungsaufgaben ein Depressionsrisiko bestehen kann. Die genaueren Ursachen konnten aus der Literaturrecherche nicht festgestellt werden. Demnach gibt es keinen kausalen Zusammenhang zwischen den Entwicklungsaufgaben der Jugendphase und Depression. Allerdings bieten Groen und Petermann (2002) u.a., vermutete Ursachen die auf ein Depressionsrisiko schließen lassen.

Im darauffolgenden Kapitel wird genauer der Einfluss von Schule auf die Kinder und Jugendlichen untersucht. Hierbei wurden mit den Erkenntnissen aus der Schulumwelt- und Schulklimaforschung die möglichen Einflüsse von Schule herausgearbeitet. Dabei ergab sich, dass sich das subjektive Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen durch die Bildungsanforderung beeinflussen lässt und folglich auch verschlechtert. Durch die Betrachtung der Schulumwelt- und Schulklimaforschung konnte der Einfluss von Schule auf die Persönlichkeitsentwicklung festgestellt werden. Sowie die Symptome, mit denen depressive Kinder und Jugendliche den Schulalltag bewältigen müssen.

Abschließend wurde im letzten Kapitel die Möglichkeit zur Prävention, mit Hilfe eines Beispiels, in der Schule betrachtet.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Frage, ob die Schule einen Einfluss bei der Entstehung von Depression bei Kinder und Jugendlichen haben kann, differenziert beantwortet werden muss. Einerseits konnte durch die Betrachtung des Schulsystems anhand der Literaturrecherche festgestellt werden, dass die gegenwärtige Schülerinnen und Schüler einen hohen Leistungsdruck erfahren der Stresserleben und weitere psychische Belastungen hervorrufen kann. Es konnte nicht genau beantwortet werden, ob Schule allein die Ursache der Entstehung von Depression sein kann.

Schule kann aber einen Teil dazu beitragen, dass sich depressive Neigungen bei Schülerinnen und Schülern zu einer Störung weiter entwickeln können. Hierbei gab die betrachtete Jugendphase einen Aufschluss, dass gerade die Jugendlichen in ihrem gesamten Entwicklungskontext ein Risiko für eine depressive Erkrankung mit sich tragen. Zudem erleben Kinder und Jugendliche mit einer depressiven Störung die Schule als eher negativ.

Durch das vorgestellte Präventionsprogramm wurde ersichtlich, dass es Möglichkeiten für eine positive Einflussnahme in der Schule geben kann. Dennoch besteht weiterhin ein hoher Bedarf an Präventionsprogrammen, die z.B. die Lehrerschaft zum Thema Depression sensibilisieren, um besser auf die Schülerinnen und Schüler eingehen zu können und auffällige Verhaltensweisen schneller zu erkennen. Umso schneller das Krankheitsbild erkannt wird, um so größer sind die Aussichten auf erfolgsversprechende Therapiemaßnahmen. Deshalb ist es notwendig das Thema Depression in der Schule zu thematisieren.

Abschließend kann festgestellt werden, dass Schule zwar Depressionen begünstigen kann, es jedoch mehr als nur schlechte schulische Erfahrungen Bedarf, so dass eine Depression ausgelöst wird. Dazu gehören mehrere Faktoren, wie zum Beispiel die soziale Vererbung oder auch einschneidende, schicksalhafte Erlebnisse in der Lebensphase Jugend.

6. Anlagen

ANLAGE 1

7. Literaturverzeichnis

Achermann, Nicole; Pecorari, Claudia; Winkler Metzke, Christa; Steinhausen, Hans-Christoph: Bedeutung für psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen - Einführung in die Thematik, in: Steinhausen, Hans-Christoph (Hrsg.): Schule und psychische Störungen. Kohlhammer, Stuttgart 2006.

Bauer, Ullrich: Das Präventionsdilemma. Potenziale schulischer Kompetenzförderung im Spiegel sozialer Polarisierung. VS Verlag, Wiesbaden 2005.

Bilz, Ludwig; Hähne, Cornelia: Der Einfluss von Schule auf das Gesundheitsverhalten von Kindern und Jugendlichen, in: Steinhausen, Hans-Christoph (Hrsg.): Schule und psychische Störungen. Kohlhammer, Stuttgart 2006.

Burnham, John B.: Systemische Familienberatung. Ein Lern- und Praxisanleitung für soziale Berufe. Juventa Verlag, Weinheim 2004.

Döpfner, Manfred; Walter, Daniel: Schulverweigerung, in: Steinhausen, Hans-Christoph (Hrsg.): Schule und psychische Störungen. Kohlhammer, Stuttgart 2006.

Essau, Cecilia A.: Depression bei Kindern und Jugendlichen. Reinhardt Verlag, München 2002.

Europäische Kommission, Generaldirektion Gesundheit & Verbraucherschutz (Hrsg.): Maßnahmen gegen Depressionen. Psychische Gesundheit und psychisches Wohlbefinden verbessern und die negativen gesundheitlichen, sozialen und wirtschaftlichen Folgen von Depression bekämpfen, Luxemburg 2004.

Fend, Helmut: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. VS Verlag, Wiesbaden 2006.

Geulen, Dieter: Sozialisationstheoretische Ansätze, in: Krüger, Heinz-Hermann; Grunert, Cathleen (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. VS Verlag, Wiesbaden 2010.

Gill, Bernhard: Schule in der Wissensgesellschaft. Ein soziologisches Studienbuch für Lehrerinnen und Lehrer. VS Verlag, Wiesbaden 2005.

Groen, Gunter; Petermann, Franz: Depressive Störungen, in: Petermann, Franz (Hrsg.): Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie, Hogrefe, Göttingen 2008.

Groen, Gunter; Petermann, Franz: Depressive Kinder und Jugendliche, Hogrefe, Göttingen 2002.

Helsper, Werner; Böhme, Jeanette: Jugend und Schule, in: Krüger, Heinz-Hermann; Grunert, Cathleen (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. VS Verlag, Wiesbaden 2010.

Holler-Nowitzki, Birgit: Psychosomatische Beschwerden im Jugendalter. Schulische Belastungen, Zukunftsangst und Streßreaktionen. Juventa, Weinheim 1994.

Hurrelmann, Klaus; Andresen, Sabine; World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie. Fischer Taschenbuchverlag, Frankfurt am Main 2010.

Hurrelmann, Klaus: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Juventa Verlag, Weinheim 2007.

Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Beltz Juventa, Weinheim 2012.

Hurrelmann, Klaus; Timm, Adolf: Kinder Bildung Zukunft, Drei Wege aus der Krise. Klett, Stuttgart 2011.

Lehofer, Michael; Stuppäck, Christoph: Depressionstherapien. Thieme Verlag, Stuttgart 2005.

Messner, Rudolf: Pädagogische Schulentwicklung als Sicherung einer umfassenden Qualität von Schule, in: Maas, Michael (Hrsg.): Jugend und Schule. Schneider Verlag, Hohengehren 2000.

Nevermann, Christiane; Reicher, Hannelore: Depressionen im Kindes- und Jugendalter. Erkennen, Verstehen, Helfen. C.H. Beck, München 2009.

Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Beltz Verlag, Weinheim 2008.

Petermann, Franz; Maercker, Andreas; Lutz, Wolfgang; Stangier, Ulrich: Klinische Psychologie – Grundlagen. Hogrefe, Göttingen 2011.

Pössel, Patrick; Seemann, Simone; Hautzinger, Martin: LARS&LISA: Ein Programm zur Prävention von Depressionen in der Schule, in: Steinhausen, Hans-Christoph (Hrsg.): Schule und psychische Störungen. Kohlhammer, Stuttgart 2006.

Sandfuchs, Uwe: Was Schule leistet. Reflexionen und Anmerkungen zu Funktionen und Aufgaben der Schule, in: Melzer, Wolfgang; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule. Juventa Verlag, Weinheim 2001.

Seithe, Mechthild: Schwarzbuch Soziale Arbeit. VS Verlag, Wiesbaden 2010.

Siegler, Robert; DeLoache, Judy; Eisenberg, Nany: Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Spektrum Verlag, Heidelberg 2008.

Suhr-Dachs, Lydia: Schule und Leistungsängste, in: Steinhausen, Hans-Christoph (Hrsg.): Schule und psychische Störungen. Kohlhammer, Stuttgart 2006.

Van Ackeren, Isabell; Klemm, Klaus: Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. VS Verlag, Wiesbaden 2009.

Wiater, Werner: Aufgaben und Funktionen von Schule, in: Kansteiner-Schänzlin, Katja (Hrsg.): Schule im gesellschaftlichen Spannungsfeld. Schneider Verlag, Hohengehren 2011.

Winkler Metzke, Christ; Achermann, Nicole; Pecorari, Claudia; Steinhausen, Hans-Christoph: Erlebte schulische Umwelt und seelisches Befinden, in: Steinhausen, Hans-Christoph (Hrsg.): Schule und psychische Störungen. Kohlhammer, Stuttgart 2006.

Quellen aus dem Internet:

- Dossier der Ministerkonferenz Bildungswesen, unter:

<http://www.kmk.org/dokumentation/das-bildungswesen-in-der-bundesrepublik-deutschland/dossier-deutsch/publikation-zum-download.html> [Stand: 03.04.2012]

- Statistisches Bundesamt – Schulen auf einen Blick, Broschüre mit ausgewählten Schuldaten 2012, unter:

<https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BroschuereSchulenBlick.html> [Stand: 12.05.2012]

- Dokument Gesundheit und Optimismus (GO!), Überblick des Programms (Aktualisiert 31.05.2012) unter:

http://www.gesundheitspsychologie.net/index.php?option=com_content&view=article&id=87:gesundheit-und-optimismus-go&catid=46:db-kindejugendliche&Itemid=88 [Stand: 17.04.2012]

- <http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/1787.htm> [Stand: 28.05.2012]

- <http://www.dialogforum-depression.de/> [Stand: 26.05.2012]

Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Dresden, den 29.06.2012

